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?

Mônica Corrêa de Borba Barboza
Orientação: Dra. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese de Doutorado

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?

Mônica Corrêa de Borba Barboza

Pelotas, 2019

Mônica Corrêa de Borba Barboza

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?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

B238f 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? / Mônica Corrêa de Borba Barboza ; Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet, orientadora. — Pelotas, 2019.

239 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Licenciaturas em dança. 2. Dança e educação. 3. Professor-artista-pesquisador. 4. Formação de professores de dança. I. Zanchet, Beatriz Maria Boéssio Atrib, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

Mônica Corrêa de Borba Barboza

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?

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 08 de novembro de 2019.

Banca examinadora:

Profª. Dra. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet (Orientadora), Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

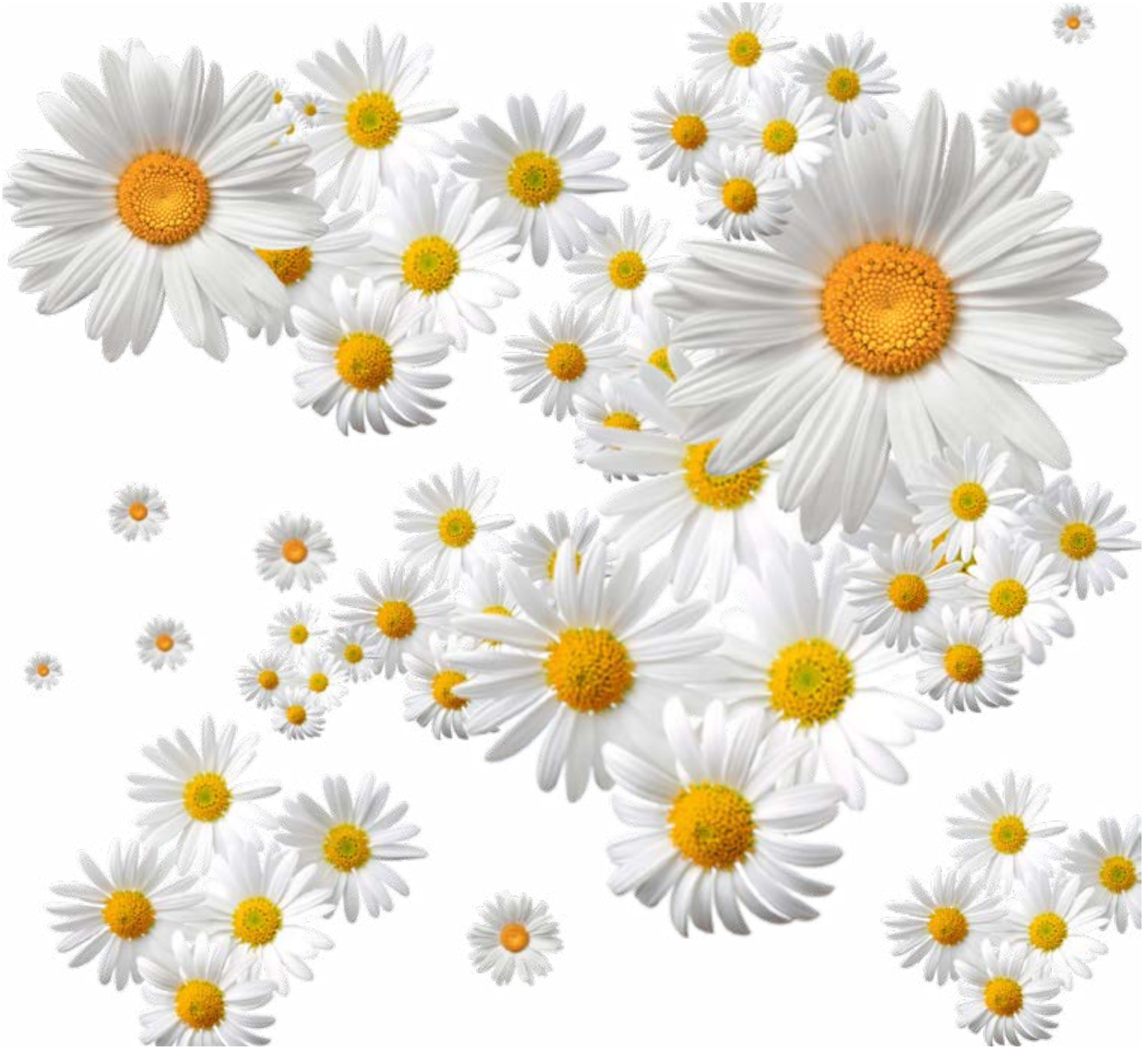
Profª. Dra. Marta Nörnberg, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Profª. Dra. Maristani Polidori Zamperetti, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

Profª. Dra. Maria Isabel Cunha, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

Profª. Dra. Eloisa Leite Domenici, Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Profª. Dra. Lígia Cardoso Carlos, Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.



Dedico esta tese a ti, querida Berenice Fuhro Souto (in memoriam), minha, nossa, Berê!

Lembrei, enquanto escrevia esta dedicatória, da risada farta que deste no dia em que, brincando com teu nome, te apelidei de "pino solto". E sorri outra vez com a mesma vontade daquele instante. Se pudesse, gostaria que estas palavras chegassem a ti com o perfume de jasmim de "Tempos Brancos" e aquelas melodias doces para Iemanjá que eu cantava nas cenas tão poéticas que tu criaste. Que bom seria se pudéssemos tomar aquele chimarrão da "Rosa Baguala" cevado a capricho, contemplando o Laranjal que tu amavas... Ou, matear em um ensaio, criação, bagunça ou conversa. Como diz a canção que mais apreciavas, "eu apenas queria que você soubesse..." que sigo dançando e fazendo Arte como me ensinaste: de coração aberto, compondo e vivendo poesia, agregando pessoas, encontrando parceiros de luta e utopias, me despindo de preconceitos e abrindo caminhos para os que virão. Estás em tudo neste trabalho... Estás eternizada na minha (na nossa) Dança.

Hasta siempre maestra!

Agradecimentos

À querida Bia (Beatriz Zanchet) a quem devo agradecer assim, em primeiro lugar. Bia, nestes quatro anos me ensinaste muito, não bastasse o tanto que aprendi contigo ainda durante o mestrado! Em cada gesto foste acolhimento e competência. Eras o abraço de incentivo, a segurança que acalantava meu coração e as palavras ponderadas que me mostravam os rumos, fosse quando nos encontrávamos em Pelotas ou mesmo quando fazíamos orientações *online.* Obrigada pela paciência com meus áudios imensos e em horários impróprios (risos). Devo muito a ti por chegar neste momento, pois sei que apostaste em mim no ingresso no doutorado. Estou certa de que foste a orientadora perfeita para me acompanhar nesta caminhada, te permitindo mover certezas e colocar a "cabeça nas nuvens" junto comigo, mas também trazendo-me a todo momento ao chão, com os pés enraizados de realidade.

Às queridas e aos queridos professores entrevistados. Vocês também me ensinaram muito! Vocês são a pesquisa! Quanta sabedoria e vida pulsante em forma de Arte em cada um de vocês! Quanta admiração carrego... Minha mais profunda e eterna gratidão!

Aos colegas do Departamento de Desportos Individuais, pelo apoio para meu afastamento durante o último ano da pesquisa. Nomeando o professor Rosalvo Sawitzki, atual diretor do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), agradeço a todos e a todas, com especial carinho aos docentes do curso de Dança-Licenciatura, e à secretária de departamento Débora Pinheiro Machado.

À Carolina Clasen. A "Carol" que me enlouquece, surpreende e me apaixona com sua Arte. Minha querida, obrigada por topar esta aventura da poética visual da tese comigo, é uma honra e uma enorme alegria estarmos juntas novamente!

À competente equipe técnica composta por Vitor Bitencourt, Lavínia N. Feronato (produtores editoriais e diagramadores) e Larissa M. Freitas (revisora de texto). Meu reconhecimento pelo empenho e carinho de vocês comigo e com o trabalho. Um forte aplauso para Vitor pelos ajustes finais na capa e na diagramação.

Ao servidor Cristian Evandro Sehnem, um grande companheiro de luta pela inclusão e uma das pessoas mais competentes com quem já pude trabalhar na UFSM. Querido, obrigada pelas orientações e suporte técnico (e afetivo) com o mundo das imagens audiodescritas. Obrigada pelas peleias partilhadas e pela atenção que sempre dedicas à Arte. Aprendo muito contigo, gratidão!

À Eleonora Campos da Motta Santos, minha "par" de Corpo de Baile, minha professora de *Baby Class*, minha mestre na graduação, companheira de tantos palcos... Mais uma vez a Dança entrecruza nossos caminhos. Obrigada Nora pelos aconselhamentos e auxílios em todo percurso do doutorado!

À Carmen Anita Hoffman por abrir as portas para a Dança no Ensino Superior gaúcho e por me "dar a mão" durante a pesquisa. Carminha, tua ajuda foi essencial, obrigada!

A esta banca ilustre que tanto me honra, cheia de mulheres fortes e grandes pesquisadoras. Uma banca que se tornou robusta por quantidade e pela força que estes nomes carregam. Preciso e quero dizer algumas palavras a cada uma. Obrigada "profe" Eloisa por acolher de forma tão respeitosa nosso convite. Como te afirmava em uma das trocas de *emails*, apesar de não nos conhecermos fisicamente, nos aproximamos por meio desta experiência bonita da banca, construindo uma relação que apenas começou e que nos implica para sempre. Uma grande reverência à "profe" Marta que, com sua seriedade e sensibilidade, trouxe engrandecimento a este estudo. Seguiremos ombreadas mestra Marta, lutando pelos ideais e sonhos que compartilhamos, rumo a uma sociedade

efetivamente justa para nosso povo. Também quero expressar meu afeto pela “profe” Maristani, uma educadora de uma generosidade e simplicidade raras. Que lindo que na minha primeira orientação na UFSM, pude contar com tua presença ilustre, muito obrigada por tudo! “Profe” Lígia, desde a graduação lá na Pedagogia vens me acompanhando e sempre foste a mim a materialização de uma serenidade e delicadeza em quem me espelho. Grata, muito grata, por estares novamente a meu lado. Mabel, minha (nossa) “diva acadêmica”, tu és inspiração para todos que te rodeiam. Uma educadora com uma trajetória exemplar, para mim, uma referência de docência universitária... como te admiro, Mabel! Nunca esqueço um dos dias em que te seguindo em um evento presenciei o seguinte diálogo: “Mabel tu não vais parar?” e tu disseste: “Acho que o dia que parar é porque morri!”. Esta és tu, pura intensidade, paixão e coerência. Obrigada “profe” para mim é uma honra que faças parte da minha banca!

A minha mãe, Adelvaci Corrêa de Borba, uma grande mulher negra e trabalhadora deste Brasil, a quem devo a vida, a coragem, a força e o orgulho das minhas raízes. Obrigada pai (Cândido Borba) por me ensinar a ouvir os cancioneiros do nosso pampa e a fazer todas *artesanias* de família que eu aprecio tanto. De ti, vem algumas das minhas Artes. Vocês são apoio constante e incondicional a tudo que faço, sei que estão orgulhosos e fico feliz por retribuir-lhes toda dedicação.

Ao meu revolucionário Everton Barboza, amor que cresce sempre e mais. O primeiro a me ouvir nas descobertas e divagações. Obrigada por mostrar-me outras leituras de mundo, por iluminar e embelezar meus dias, por ser o colo, a escuta, o conselho, o riso solto e o aconchego. Que bom que tu me trazes à consciência de classe sempre que os escorregões pequeno-burgueses me desviam daquilo que realmente importa. Que bom que a vida faz da nossa vida a alegria e a simplicidade da fruta no pé, do cheiro da chuva, da poesia compartilhada, da canção apreciada, do canto dos pássaros, das nossas cabeças juntas nas nuvens, da poética das pequenas coisas tão nossas.

A minha única e amada irmã Liane Borba sempre tão incentivadora, que junto ao meu cunhado Leandro Valim, deu-me a alegria de ser tia. Júlia minha amada, obrigada pelos melhores sorrisos, pelo abraço mais sincero, por existir em nossas vidas. Tu és um estímulo ao meu trabalho e uma aprendizagem constante! Vinícius, o mundo já é teu, lutaremos para que possas ter as oportunidades e condições para que sigamos teimando na vida e “contrapondo as estatísticas”.

A minha vó Ester Firmina Corrêa, que se aqui estivesse, certamente diria aos quatro cantos deste mundo que a “mergulhona” não alfabetizada colocou no caminho da Dança a primeira doutora da família. Não serei a última, tampouco a única, eu garanto vó! Dou minha vida a lutar para que todos possam ter o direito de fazer suas escolhas e tenham oportunidade de crescer e viver em plenitude.

A todos os meus alunos e alunas destes quase 25 anos de docência em Dança. Perdão pelos erros, obrigada pelos ensinamentos. Vocês estarão sempre aqui, no meu coração e na minha Dança.

A todos professores e professoras que tive pela vida! Em especial neste momento à Viviane Adriana Saballa pela “vigília 24h” durante o processo de concurso na UFSM. Esta vaga é nossa minha querida, honrarei a luta de todos e todas que nos antecederam (sabes a que me refiro). Gratidão eterna!

Receio a injustiça de ter esquecido de alguém. Em meu coração neste momento, um sentimento de gratidão imenso me toma, obrigada por todos os sorrisos, abraços, carinhos, *likes* e encorajamentos nestes quatro anos de doutorado. Parafraseando Ariano Suassuna: “como sou pouco e sei pouco, faço o pouco que me cabe me dando por inteiro”.

Minha Arte a vocês...

Que a força do medo que tenho
não me impeça de ver o que anseio
que a morte de tudo em que acredito
não me tape os ouvidos e a boca
pois metade de mim é o que eu grito
a outra metade é silêncio
[...]
Que as palavras que falo
não sejam ouvidas como prece nem repetidas com fervor
apenas respeitadas como a única coisa
que resta a um homem inundado de sentimentos
pois metade de mim é o que ouço
a outra metade é o que calo
Que a minha vontade de ir embora
se transforme na calma e paz que mereço
que a tensão que me corrói por dentro
seja um dia recompensada
porque metade de mim é o que penso
a outra metade um vulcão
[...]
Que a arte me aponte uma resposta
mesmo que ela mesma não saiba
e que ninguém a tente complicar
pois é preciso simplicidade pra fazê-la florescer
pois metade de mim é plateia
a outra metade é canção.
Que a minha loucura seja perdoada
pois metade de mim é amor
e a outra metade também.
(Metade/Osvaldo Montenegro)

Resumo

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? Orientadora: Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet. 2019. 239 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2019.

Esta tese foi desenvolvida dentro da linha de pesquisa “Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas”. Apresenta uma investigação com abordagem qualitativa e com inspiração em Estudos de Casos Múltiplos. Buscamos investigar como acontecem os processos de formação nas licenciaturas em Dança, nas instituições públicas federais do Rio Grande do Sul, por meio das vozes das(os) docentes formadoras(es). Para isso, realizamos entrevistas semiestruturadas durante o ano de 2018 e início de 2019, com um total de 20 docentes efetivos das seguintes instituições: Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal do Rio Grande de Sul. Também fizemos estudos paralelos dos projetos pedagógicos dos referidos cursos. Como suporte teórico-metodológico para a pesquisa, utilizamos, principalmente, estudos de Bardin (2011), Bodgan e Biklen (1994), Freire (2005, 2011, 2015a, 2015b, 2018), Marques (1997, 2008, 2010a, 2010b, 2014), Nóvoa (2007, 2009, 2011, 2017, 2018), Shulman (1986, 2005), Sousa Santos (2008, 2010, 2011), Strazzacappa (2006, 2009, 2012a, 2012b, 2012c, 2014a, 2014b), e Yin (2001). Os dados evidenciam que, à medida que o corpo docente dos cursos se institui, as graduações vão ganhando identidade própria em cada instituição, de acordo com seu contexto. De modo semelhante às demais licenciaturas na área espalhadas(os) pelo país, os grupos são constituídos por professoras(es) oriundas(os) de trajetórias variadas na formação artística e científica. Estas(es) educadoras(es) demonstram grande envolvimento afetivo e constante engajamento político com a consolidação dos cursos e com a Dança. A nova geopolítica provocada pelos Contextos Emergentes traz, segundo as(os) docentes, um impulso potente que tem movido as reflexões em torno dos projetos pedagógicos e das práticas desenvolvidas. Das concepções das(os) entrevistadas(os) acerca da formação, sobressai o conceito de professor-artista-pesquisador, tendo a experiência artística como o centro do percurso formativo. Perpassa também nesta tríade um forte viés político. Com muitas nuances da perspectiva teórica freireana, as(os) professoras(es) demonstram ser mobilizadas(os) por um exercício constante de escuta. Escuta de sua própria prática, do que emerge dos estudantes, dos seus pares e dos projetos pedagógicos em ação. Da multiplicidade de trajetórias e das influências formativas, materializam-se diversas abordagens pedagógicas que parecem em linhas gerais: fugir de uma perspectiva conteudista, construir processos dialógicos com os estudantes, respeitando suas individualidades e buscar a fusão teoria/prática, o que repercute também nos processos avaliativos. Paira sobre os discursos e as práticas nos três cursos a incerteza com relação ao futuro da área e a inserção dos egressos no mundo do trabalho. Para vencer os imensos desafios que cercam a formação na licenciatura em Dança, as(os) docentes formadoras(es) desenvolvem grande comunicabilidade, promovendo trocas com a produção de Dança externa às instituições formais, com as instâncias internas das universidades, com o espaço escolar e com os seguimentos de representatividade política. Além disso, buscam manter viva sua produção artística, fluxo de vitalidade e, ao mesmo tempo, necessidade da área de fazer-se conhecer plenamente nos ambientes de educação formal.

Palavras chave: Licenciaturas em Dança. Dança e Educação. Professor-artista-pesquisador. Formação de professores de Dança.

Abstract

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba. The formation in the dance degrees of the public federal universities in *Rio Grande do Sul* by the voice of the teaching professors: *O que é que essas(es) "profes" têm?* Mentor: Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet. 2019. 239 f. Thesis (Doctorate in Education). Postgraduate Program in Education. *Universidade Federal de Pelotas*, 2019.

This thesis was developed within the research line "Teacher Training, Teaching, Processes and Practices". It presents a research with qualitative approach and inspired by Multiple Case Studies. We sought to investigate how the processes of formation take place in the Degrees in Dance, in the federal public institutions of Rio Grande do Sul, through the voice of the trainer(s) professor (s). For this, semi-structured interviews were conducted during 2018 and early 2019, with a total of 20 full-time professors from the following institutions: Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Santa Maria and Universidade Federal do Rio Grande de Sul. Parallel studies of the pedagogical projects of the referred courses. As theoretical and methodological support for the research, we used mainly studies by Bardin (2011), Bodgan and Biklen (1994), Freire (2005, 2011, 2015a, 2015b, 2018), Marques (1997, 2008, 2010a, 2010b , 2014), Nóvoa (2007, 2009, 2011, 2017, 2018), Shulman (1986, 2005), Sousa Santos (2008, 2010, 2011), Strazzacappa (2006, 2009, 2012a, 2012b, 2012c, 2014a, 2014b) and Yin (2001). The data show that as the faculty of the courses is established, the graduations are gaining their own identity in each institution, according to its context. Similarly to other undergraduate degrees in the area around the country, the groups are made up of professors from different backgrounds in artistic and scientific formation. These educators show great affective involvement and constant political engagement with the consolidation of the courses and the Dance. The new geopolitics provoked by the Emerging Contexts brings, according to the teachers/ professors, a potent impulse that has moved the reflections around the pedagogical projects and developed practices. From the conceptions of the interviewees about the formation, the concept of teacher/ professor-artist-researcher stands out, having the artistic experience as the center of the formative path. Also in this triad is a strong political bias. With many nuances from Freire's theoretical perspective, the teachers/professors demonstrate to be mobilized by a constant listening exercise. Listening to their own practice, what emerges from students, their peers and pedagogical projects in action. From the multiplicity of trajectories and formative influences, several pedagogical approaches are materialized that seem in general lines: to escape from a content perspective, to build dialogical processes with the students, respecting their individualities and to seek the theory / practice fusion, which also affects the assessment processes. Over the speeches and practices in the three courses there is uncertainty about the future of the area and the insertion of graduates in the world of work. In order to overcome the immense challenges that surround the formation in the degree in Dance, the trainers professors develop great communicability promoting exchanges with the production of Dance external to the formal institutions, with the internal instances of the universities, with the school space and with the segments of political representativeness. In addition, they seek to keep alive their artistic production, flow of vitality and at the same time the area's need to make itself fully known in formal education environments.

Keywords: Degrees in Dance. Dance and Education. Professor-artist-researcher. Teacher training in Dance.

Sumário

1. Primeiras e breves palavras 19
2. Quem nasceu primeiro: a bailarina ou a professora? Memórias que movem a pesquisa 25
2.1 A problemática (ou a solucionática?) que instiga a dançante pesquisadora 39
3. Proposta metodológica: quando eu estudo dança, eu danço! 45
3.1 Fase Exploratória: os primeiros movimentos 49
3.2 Trabalho de Campo: caminhos de imersão 53
3.3 Análise dos dados: descobertas a partir dos encontros 55
4. Algumas perspectivas teóricas e inspirações para pensar a Licenciatura em Dança 59
5. A universidade e o saber "legítimo": onde e como a Dança fica neste cenário? 71
5.1 Os caminhos da Pesquisa em Arte: modos de habitar o ambiente acadêmico 85
5.2 Entrelugar como Ecologia de Saberes: "alinhavando" ideias 87
6. Formar o professor e a professora de Dança no Brasil: números para pensar percursos, pensamentos e movimentos 91
6.1 Onde estão os licenciados e as licenciadas em Dança? 99
7. Quem somos nós, as professoras e os professores dos Cursos de Dança-Licenciatura do Rio Grande do Sul? 107
7.1 "Com a cabeça nas nuvens" trilhamos caminhos formativos diversos 115
7.2 Somos apaixonados e apaixonadas pela Dança 120
7.3 Somos militantes da Arte 123
7.4 Somos trabalhadoras e trabalhadores sobrecarregados 124
7.5 Somos Dança, somos Arte, somos rupturas, somos diferenças 128
7.6 Somos freireanas e freireanos 135
8. Como pensamos a formação? 139
8.1 Escutando percebemos que é preciso ouvir 142
8.1.1 Ouvir a própria prática 145
8.1.2 Ouvir os/as estudantes 146
8.1.3 Ouvir o grupo, ouvir o projeto pedagógico 159
8.2 Arte, docência e pesquisa não se separam na licenciatura em Dança 162
8.3 Compreender e assumir nosso papel político é preciso 177
9. Como estamos formando? 185
9.1 Modos de ensinar 188
9.2 Maneiras de se relacionar 198
9.3 Caminhos para avaliar 204
10. Dançamos, logo (r)existimos! Apontamentos finais 215
Referências 226
Apêndice 236

1. Primeiras e breves palavras

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai ter que ver
A manhã renascer
E esbanjar poesia
Como vai se explicar
Vendo o céu clarear
De repente, impunemente
Como vai abafar
Nosso coro a cantar
Na sua frente?
(Apesar de você/Chico Buarque)

Desejo que esta tese seja um grito de esperança! Não de uma esperança passiva, idealista e conformada, mas sim, como nos ensinou Freire (2015b), de uma esperança combativa, própria daqueles que não se omitem e seguem em frente, conscientes do seu papel no mundo. Um esperançar como verbo que, porque recheado da Arte da Dança, se movimenta... Se reinventa em busca da construção de um outro mundo possível, em que "defender o óbvio", como evocou Bertold Brecht, não se faça imperativo.

Enquanto produzia a tese, vivíamos no Brasil uma espécie de suspensão da realidade, algo como um tempo surreal ou uma obra de ficção quase inimaginável diante de tudo que já havíamos passado enquanto nação. Este estado de coisas só foi se agravando ano a ano. Assim me parecia o que via/ouvia/sentia enquanto estudava, pesquisava e escrevia. Na verdade, eram tempos concretos em que todo dia havia um susto novo, uma desagradável surpresa cotidiana de um Brasil em que se via crescer o embrutecimento e a intolerância, incentivados por uma onda de retrocesso nunca antes vista.

Desastres ambientais decorridos da ganância, disseminação de preconceitos arcaicos, roubo descabido dos direitos do povo, ataques quase diários à universidade pública, cerceamento dos artistas, desrespeito aos educadores e educadoras, massacre naturalizado do povo negro, indígena e pobre, tentativas de desmoralização e silenciamento dos setores mais progressistas da sociedade, crimes contra a vida de mulheres e LGBTQI+s[1]... e poderia ficar folhas e folhas a narrar fatos e citar exemplos, infelizmente. Uma incerteza tamanha nos abatia em doses diárias de estranhamento.

Senti na carne, um a um, os oitenta tiros que o músico Evaldo Rosa levou na frente de seu filho, sua mãe e sua companheira, em uma ação "rotineira" no Rio de Janeiro. Logo depois, segui sofrendo com a morte do jovem catador que tentou salvá-lo. Até hoje não há punidos! Também fiquei soterrada de angústia com a lama de Mariana e de Brumadinho. Até hoje não há punidos! Senti muita tristeza com a partida de Marielle Franco, cruelmente assassinada porque enfrentava "poderosos" e defendia os direitos dos oprimidos e esquecidos pela sociedade. E até hoje também não há punidos! Até quando? Vi tantos outros irmãos e irmãs negras e jovens perdidos e mortos nas favelas e becos e também chorei com suas mães. Recebi imagens pavorosas da Amazônia em chamas em agosto de 2019 e sofri mais... Percebi o crescente número de homens e mulheres em situação de rua e sentia uma dor que rasgava por dentro. Vi e até ouvi com assustadora frequência (pasmem) apologia à tortura e adoração a torturadores. Senti enjoo, arrepio e medo!

Eu vivi na pele, em casa, a triste situação dos professores e das professoras do estado do Rio Grande do Sul, com salários achatados anos a fio, recebendo de forma parcelada sem saber quando viriam as migalhas, em que dia e de que forma. Eu sofri ao imaginar o desespero dos educadores e educadoras cujas famílias só tinham esta fonte de renda. Imaginei a angústia que devia vir com o agravamento dos problemas desencadeados pela situação de miserabilidade destes companheiros e companheiras de profissão. Era um acúmulo de tristezas...

Acontecia, diante de meus olhos, o que Freire (2015a) chamou de distorção da nossa vocação humana para "ser mais". Esta inversão gerava e materializava uma crescente e avassaladora desumanização. Era a concretização de um mundo muito feio,

1 Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis/Transexuais/Transgêneros, *Queers*, Intersexuais e mais.

provavelmente assinalaria o mestre, sobre o Brasil de 2019.

"Que estranha maneira é essa de fazer História, de ensinar Democracia, espancando os diferentes para, em nome da Democracia, continuar gozando da liberdade de espancar?" (FREIRE, 2015a p. 40). Questionei-me, muitas vezes, com a pergunta do educador. E, imersa nos dados completamente tomada pelo desejo de fazer e compartilhar Arte, também me perguntava: como escrever sobre a importância da Arte e da Dança como possibilidade de "pronúncia de mundo"[2]? Como manter a "cabeça nas nuvens" e continuar produzindo poesia pela vida? Como construir poéticas e teorias para falar da necessidade de investirmos na formação dos professores e das professoras, ou na força da Dança na aprendizagem humana, em meio a tanta desesperança? Como falar de sentir, tocar, vivenciar, retomar a amorosidade freireana em tempos arredios, de ódio gratuito e disseminado? E a pergunta que ecoou mais forte foi: "como não"? Como não resistir e conclamar com Arte, pela Arte e por meio dela?!

Então, a conjuntura deu-me forças, ou melhor, impulsionou-me para estudar e estudar mais e fazer deste texto uma espécie de manifesto em movimento! Quanto mais medo e preocupação eu tinha, mais sonhos no horizonte dos meus olhos, mais acalanto ao ouvir e ouvir de novo as vozes dos meus pares, os generosos professores e professoras entrevistadas durante a pesquisa. Foi preciso revisitar com força o mestre Paulo Freire e fazer Arte e dançar e mover-me para que a realidade "não me destruísse[3]" (Nunca foi tão verdadeira essa afirmativa!).

Neste estudo, fui motivada pela questão central "*como ocorrem os processos formativos das(os) licenciadas(os) em Dança nas universidades públicas federais do Rio Grande do Sul, a partir da compreensão das(os) docentes formadoras(es)?*". Então, neste tempo histórico desolador, sobretudo no Brasil, debrucei meus esforços artísticos e científicos ao tema que evoca/convoca/inspira a pensar em uma formação humana e humanizadora, mais urgente do que nunca.

A tese foi escrita em parte na região do sul estado, quando ainda morava na cidade de Pelotas, e finalizada no "coração do Rio Grande", na cidade de Santa Maria, onde resido desde agosto de 2017. O fato de ter como foco principal a voz de professores e professoras destes três contextos distintos, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), conduziu uma pesquisa que movimentava a mim e às minhas reflexões... Era um constante repensar que acontecia a cada viagem e nova ida a Pelotas ao encontro dos meus afetos, a cada desvelamento da realidade que era tão nova, na capital e na UFRGS, a cada novo olhar para o meu próprio contexto de trabalho na UFSM. Inspirei-me nos Casos Múltiplos de Yin (2001), compreendendo que, a partir da abordagem qualitativa para o fenômeno, este tipo de estudo nos apontaria elementos que respondessem a questão central, objeto do desejo investigativo.

O caminho se fez caminhando, ou melhor, dançando! Foi feito por mãos e pés apaixonados pela Dança que encontraram eco em vozes que também eram puro estado de Dança[4] (um modo de ser tão particular e próprio de nós que escolhemos esta Arte como modo de vida, que eu diria, é nosso modo de "ser mais").

Com consciência dos limites que tem uma produção de conhecimento datada e circunscrita a um contexto, intento compartilhar

---

2 "Pronúncia do mundo" como Isabel Marques (2010), inspirada em Paulo Freire, cita e reafirma em suas escritas e danças.

3 Como Nietzsche bem colocou "A Arte existe para que a realidade não nos destrua".

4 Estado de Dança, foi uma expressão utilizada por uma das professoras entrevistadas. Este será um aspecto que desenvolverei ao longo do texto, entrecruzando com a categoria "ser mais", adensada por Freire (2005).

algumas reflexões e aprendizagens em torno do que estamos fazendo, pensando, conhecendo, dançando e questionando sobre a formação na licenciatura em Dança, hoje, no Rio Grande do Sul... Sonhando e militando por mais e mais Dança na escola, na universidade e na vida das pessoas.

Na sequência, irei compartilhar, pois, ao longo dos capítulos, questões que emergiram desde o início do processo de doutoramento e que seguirão reverberando - certamente! Para que seja possível acompanhar as diferentes etapas e contextos da pesquisa, este relatório final foi dividido em dez capítulos.

Após estes apontamentos introdutórios, retomo minha trajetória de formação, trazendo a relação da problematização e dos objetivos do presente estudo com os caminhos de minha prática profissional. O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico trilhado a partir destes apontamentos iniciais. Em seguida, nos três próximos capítulos, discorro teoricamente sobre conceitos e temáticas importantes que balizaram os diferentes caminhos investigativos. O sétimo capítulo começa a trazer as vozes dos docentes e das docentes formadoras[5], à luz das reflexões que permitem compartilhar a análise dos dados propriamente dita e a produção teórica no campo. Os próximos dois capítulos seguem o percurso de análise. Por fim, um último texto apresenta algumas considerações finais e aqueles sonhos que ficam como compromissos para seguir formando, reformando e me formando para dançar e fazer dançar mais gentes e o mundo que me cerca.

Nesta tese me proponho, por desejo e necessidade histórica, como anunciei nas primeiras frases, a resistir. Resistir, para existir! Contribuir para provocar um pensamento de vida, de educação e de Arte mais solidária e tolerante, mais sensível, principalmente! Sensível hoje porque imprescindível a um amanhã em que o futuro se anuncie diferente. Estou encharcada da "Pedagogia da Esperança" (FREIRE, 2015b) e preciso dela para seguir.

Tenho especial apreço pelas palavras, e a estética no escrever sempre foi algo fascinante para mim. Nas páginas que seguem e no formato todo da tese por nós[6] escolhido, faço o convite de viver comigo uma escrita como (mais) experiência estética. Busco também trazer mais elementos do que somente o texto convencional para este trabalho. Esta foi uma necessidade que surgiu ainda durante o processo de qualificação, à medida que eu lia e estudava sobre a presença da Arte no espaço da universidade. Parecia-me fundamental compartilhar com o leitor, por meio da experiência, aquilo que vinha defendendo do ponto de vista teórico.[7]

Optamos por seguir com estes ensaios para a versão final que são, antes de tudo, um convite à reflexão sobre modos de produzir e validar o conhecimento acadêmico. Em momentos pontuais, a escrita está interpelada por imagens ou é a própria imagem, que também constrói sentidos e que, ao nos movimentar, também se movimenta. A cada capítulo trazemos uma imagem-força que abre as discussões anunciadas naquela seção. Pensando em tornar estes textos visuais acessíveis a todos e todas, disponibilizo, no

---

5 Neste estudo, sempre que utilizar a nomenclatura formadores ou formadoras, estou me referindo aos docentes universitários que atuam nas licenciaturas.

6 O "nós" aqui demarca uma caminhada que não foi percorrida de modo individual, e não posso negar a importância da orientação conduzida pela figura generosa da professora Beatriz Zanchet, com a qual as decisões e escolhas foram todas compartilhadas. Além disso, cabe citar a artista e parceira de Dança Carolina Clasen, cujas mãos puderam materializar em traços a poética visual da tese. A respeito do processo que nos levou a esta estética, abordarei na sequência com mais detalhes.

7 A autorização para manter a versão final, conforme havíamos enviado à banca por ocasião da defesa (na forma impressa), foi recebida por nós com entusiasmo. O respaldo do Programa (PPGE) nos possibilitou usar de certa licença poética para compor a visualidade do trabalho. Assim, algumas normas oficiais, como por exemplo as fontes utilizadas e o formato tradicional em folha A4, foram "subvertidas".

arquivo digital, as descrições das imagens, através do recurso de texto alternativo. Arte acessível tem sido uma das minhas bandeiras de luta que aqui também está empunhada.

Relendo Freire (2005, 2011, 2015a, 2015b, 2018), percebo simplicidade em sua forma de comunicar o conhecimento, o que não significa de modo algum ausência de profundidade. Vejo identidade em sua escrita, vejo poesia em forma de teoria, sobretudo, quando defende que "não comete pecado contra a seriedade científica quem trata bem a palavra" (2015b, p. 100). Em Pedagogia da Esperança, o mestre nos conta suas histórias revisitando sua vida e sua obra. Ao trazer suas experiências, Freire (2015b) cuida da forma como utiliza a linguagem, sem prescindir do conteúdo e, assim, nos leva a acompanhar seus pensamentos de forma única. Esta foi uma inspiração importante que uni a outros movimentos investigativos e criativos ao longo da tese.

É importante ressaltar, porém, que Paulo Freire foi muito mais do que uma inspiração, ele foi a grande base teórica que perpassou este estudo. Principalmente após o momento de qualificação, encontrei em suas reflexões muitas das dimensões que moveram meu habitar/existir e pesquisar, no Brasil de 2019.

Que o texto seja instigante para quem lê como foi compor com estas palavras em movimento, tinta, cor e pensamento! Precisamos mais e mais falar de Arte, fazendo-a e compartilhando generosamente aquilo que ela pode e faz por nosso "ser mais"!

Quem nasceu primeiro: a bailarina ou a professora?

Memórias que movem a pesquisa

Me movo como educador, porque primeiro, me movo como gente. Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros.

(FREIRE, 2011, p. 92)

Costumo dizer que, assim como toda produção humana, uma pesquisa é sempre um recorte da realidade, analisado na perspectiva de quem observa e estuda um fenômeno. Uma tese ou uma dissertação da mesma forma, estão circunscritas em determinados espaço e tempo e são compartilhadas de acordo com as intencionalidades, características econcepções teóricas e ideológicas do pesquisador ou da pesquisadora. Digo isso, pois não posso e tampouco consigo apresentar esta investigação sem dizer "de onde venho". Creio que é necessário explicitar a quem estabelece um diálogo com o trabalho, quais são as raízes e matrizes que me constituem. Preciso dissertar em torno do que me traz até aqui! Começarei, pois, apresentando-me!

Antes, porém, é importante dizer que será prudente, em alguns momentos, relativizar e até ponderar algumas das minhas colocações, pois não posso deixar de evidenciar minha relação profunda e afetiva com o foco da pesquisa. Como falar da formação de professores e professoras de Dança é uma temática que me é muito cara, entusiasma, motiva, provoca... faz "dançar por dentro" enquanto escrevo, considero importante que se faça esta consideração e que a retomemos durante a leitura.

Quando estudo Dança, falo de Dança, penso a Dança e danço, por maior que seja o rigor que eu empregue ao que faço, não deixo de ser a apaixonada artista que aqui se mostra militante pela presença da Arte na educação! Acredito que estas particularidades irão se desvelando ao longo do texto, mas preciso demarcar esta questão, obrigatoriamente. Como afirmou Freire (2011), antes de tudo, sou gente!

Os primeiros passos da escrita desta tese poderiam datar-se em setembro de 2015, período de minha matrícula no curso de doutorado. Porém, a relação com a temática e com as discussões abordadas ao longo da mesma tem um caminho que começa muito tempo antes.

Recentes aproximações com os estudos de Nóvoa (2009), que me foi suporte importante durante o mestrado, embasam a escrita inicial deste trabalho. Cito o que Nóvoa (2009) chamou de "pessoalidade na profissionalidade", alertando-nos de que não é possível separar o professor da pessoa, como já anunciavam as palavras de Freire (2011) que abrem este capítulo. Nóvoa (2009), no mesmo sentido, explica que é preciso potencializar os saberes do professor-pessoa e da pessoa-professor, trazendo-os à consciência de quem se forma. Acredito que, quando nos aventuramos à pesquisa, acontece o mesmo.

Inspirada por Sousa Santos (2008), compreendendo que "todo conhecimento é autoconhecimento" (p. 92), permito-me neste capítulo uma escrita mais livre... recheada de memórias dançantes. Em outros momentos afirmei que é difícil lembrar de minha história de vida sem alguma vivência com a Dança. Com três anos de idade comecei a fazer aulas de Balé[8] e, desde então, nunca mais parei de dançar. Já são mais de trinta anos com/de/para/pela Dança...

Confesso que é muito difícil imaginar minha existência sem a possibilidade da Arte – esta se tornou uma necessidade visceral!

8 A Escola de Ballet Dicléa Ferreira de Souza, que leva o nome de sua mestre e proprietária, é uma importante escola de Dança gaúcha situada na cidade de Pelotas. Há quase 60 anos desenvolve um trabalho ininterrupto de formação, principalmente em Balé Clássico.

A Dança me faz melhor e mais completa. A experiência na escola de Balé até os 20 anos de idade foi profunda sobre vários aspectos, inclusive porque ali dei meus primeiros passos como professora.

Na escola de Balé obtive valiosos "conhecimentos do conteúdo"[9] de Dança, conceito que viria muitos anos depois estudar com profundidade. As práticas que eram realizadas na escola nos permitiam e instigavam a adentrar no universo da Arte. Aprendíamos muito mais do que sequências de passos ou a aquisição de uma técnica. Lembro-me de ajudar nos processos de bordados de figurinos, na finalização dos cenários e adereços, recordo das aulas teóricas para entender e conhecer a história da Dança, das vivências nos festivais, das aulas das outras colegas que eu assistia e insistia para poder fazer, da experiência de ver o processo de criação dos coreógrafos acontecendo "sob meus olhos", de ajudar a organizar as crianças menores... Lembro do Teatro Guarany enorme... do dia especial de dançar no Teatro São Pedro na capital do estado... das luzes, daquela magia toda, do nervoso, da corrente em primeira posição[10] para entrar em cena... enfim, de tantas vivências, todas muito afetivas e formativas.

Motivada pelas discussões de Nóvoa (2009), recentemente fiz um pequeno estudo, em forma de artigo, sobre meu processo de formação como professora de Balé na escola Dicléa Ferreira de Souza. Aos treze anos[11], aproximadamente, fui chamada por uma das minhas mestras, a "Tia Beth"[12], que me convidou para ser professora auxiliar nas turmas de *Baby Class*[13]. Surpresa e feliz, não tinha clareza do que aconteceria, mas começava a aprender a ensinar, um momento novo e uma experiência transformadora, que eu não sabia, estaria definindo minhas escolhas profissionais futuras.

Mesmo que não sistematizado em uma perspectiva acadêmica e muito provavelmente organizado pela necessidade de ter docentes habilitados a ensinar a técnica, o processo de formação das professoras de Balé, conduzido pela mestra Dicléa, foi ciclicamente sendo realizado com bastante cuidado e consistência. Formava-se naquela escola uma "comunidade docente" que se constituía partilhando saberes. Lembrando muito a proposta citada por Nóvoa (2009), hoje percebo que se vivia um processo integrado em que as professoras mais experientes estavam engajadas na formação das colegas iniciantes. Esta foi uma marca do meu desenvolvimento profissional que já começa de forma intensamente colaborativa.

Primeiro, fui auxiliar de uma professora que já não era iniciante, dando aulas para menininhas que tinham entre quatro e seis anos de idade. Eu ainda era aluna, aprendia a técnica do Balé e ao mesmo tempo, estava aprendendo como ensiná-la a alguém. Acompanhando aquela docente, a seleção das músicas, a ordem dos exercícios, a abordagem mais adequada com as crianças, o modo de conduzir a turma, ia me familiarizando ainda mais com aqueles momentos da aula, agora sob a perspectiva da professora. A colega mais experiente me dava suporte e servia de grande modelo. E eu me sentia, desde o início, no meu lugar, a sala de aula!

---

9 Referência à abordagem e estudos propostos pelo professor Lee Shulman (1986, 2005).

10 É de praxe antes de entrar em cena, na maior parte dos grupos de artistas, uma espécie de concentração/meditação, em que é formado um grande círculo onde todos de mãos dadas mentalizam uma boa energia para o momento da cena. No Balé, costumamos fazer este ritual com os pés posicionados na primeira posição em alusão à técnica de Dança com a qual trabalhamos.

11 Período em torno dos anos 94/95, do século XX.

12 A professora Elisabeth Amaral Lemos, por muitos anos trabalhou na equipe de professoras coordenada por Dicléa, na escola de Balé.

13 Aulas ministradas anteriormente a iniciação na técnica do Balé, voltadas às crianças pequenas, normalmente, menores do que cinco anos de idade.

Aos poucos, com o passar do tempo, eventualmente ela preparava uma aula para que eu a desenvolvesse sozinha. Isto aconteceu algumas vezes, quando ela precisava se ausentar. O momento antes de executar a aula era feito através de um encontro em que minha colega deixava um repertório de atividades, em uma ordem específica, com músicas organizadas em fitas *K7.* Ela deixava a aula escrita e buscava me dar "atalhos", caso algum imprevisto acontecesse ("Se elas estiverem muito cansadas, pula estes exercícios e faz tal brincadeira...").

Assim foram as primeiras aulas de Balé que ministrei sozinha, com a tutela na elaboração do que seria desenvolvido. Nesses momentos, a professora Dicléa dava "passadas estratégicas" na sala de aula e, então, acompanhava o que hoje sei que eram etapas importantes do meu processo de desenvolvimento profissional.

Alguns anos depois, já com bem mais autonomia na regência das aulas, fui chamada para encontros com aquelas que tinham sido minhas mestras. O objetivo era de continuar me preparando para dar aulas e, para isso, precisava conhecer melhor a proposta pedagógica da escola. Nessas conversas, as professoras me passavam suas experiências, "os casos"[14] e as práticas já vivenciadas por elas com sucesso; a forma de organizar a aula, os repertórios de exercícios possíveis a utilizar, as brincadeiras, o modo de montar as músicas para aulas, os cursos que haviam feito em outros países... Tínhamos um ou outro livro, na época, que a professora Dicléa me emprestou, uma aula em vídeo em que podíamos observar uma professora em ação com crianças e muitas fitas *k7* com aulas montadas. Tudo devia ser muito bem anotado e organizado em um caderno.[15]

Após três anos, comecei a ministrar aulas como regente da turma e fiquei por um bom tempo com a supervisão dessas mestras e com suas visitas em sala de aula. Nesse momento, comecei a desenvolver maior protagonismo e tinha possibilidade de criação para pensar estratégias e formas lúdicas de ensinar o Balé para as crianças. Eu me divertia muito, sentia-me adulta, estava pertencendo a um outro lugar naquela hierarquia, agora como professora. Aos poucos fui aprendendo a dar aulas para as turmas maiores, sempre preparada e amparada pela professora Dicléa.

Nessa época, estava cursando o Ensino Médio e minha escolha pelo Magistério, tenho certeza, foi influenciada por esta minha inserção tão jovem na docência em Dança. Hoje percebo que estes foram anos extremamente importantes em que me aproximava de discussões sobre aprendizagem, ensino, infância, educação, desenvolvimento humano e tinha simultaneamente aquela experiência com o Balé. Lembro-me de que eu já fazia aproximações e adaptações das brincadeiras lá da escola de Dança com as atividades propostas nas didáticas do Assis Brasil[16] e vice-versa. Naquele momento, o Balé era minha segunda casa, se não estivesse no "Assis" estava o tempo todo lá, fazendo muitas aulas, aprendendo, observando minhas mestras, totalmente envolvida com aquela rotina.

Foi nesse período que tive a oportunidade de coreografar pela primeira vez. Com respaldo da professora Dicléa, fui desafiada a compor a cena dos pintinhos para o grupo de alunas do *Baby Class* participarem do espetáculo *"La Fille Mal Gardée"*. Lançada pela

---

14 Novamente faço referência aos estudos e pesquisas do professor Lee Shulman, já citados.

15 Isto acontecia no final dos anos 90 do século XX, provavelmente anos 1996, 1997. Ao revisitar esta trajetória, é inevitável pensarmos no acúmulo de materiais, de publicações e de estudos acadêmicos que têm se somado, nas últimas décadas, na área da Dança no Brasil, principalmente escritos por docentes e por pesquisadores da área. Isto demonstra o quanto temos avançado e a importância do crescimento da oferta de cursos de graduação no país.

16 Instituto de Educação Assis Brasil, escola estadual situada na cidade de Pelotas, tradicional na formação de professores em nível médio, além de trabalhar com todo Ensino Fundamental.

minha mestra neste universo, busquei na memória as referências que tinha dos coreógrafos que havia acompanhando como bailarina e aventurei-me a ser uma professora que cria. Foi uma oportunidade rica que me colocou diante de um dos fazeres com os quais mais me identifiquei na Dança: o processo criativo (ainda que naquele momento estivesse compondo para os outros e não minhas próprias danças, paixão que só encontrei muitos anos depois). Lembro-me muito claramente do quanto foi desafiante e do quanto foi importante a intervenção de Dicléa para aprimorar detalhes daquela obra.

Em seguida, chegou o momento de ingressar no Ensino Superior. Fiz uma rápida tentativa em um curso de Psicologia, mas, como sou filha de trabalhadores e o custo para estar em uma universidade privada era muito alto, logo decidi trancar a matrícula; naquela época era muito difícil qualquer forma de crédito ou bolsa[17], mais que isso, manter-me ali seria inviável do ponto de vista econômico. Por conta desta condição, fiz duas disciplinas apenas, pois não tinha como pagar por mais e praticamente não construí nenhuma relação de turma ou com o curso. Eu era "o outro" naquele contexto. Hoje penso que inicialmente tentei "fugir" da docência por toda uma questão do baixo prestígio da profissão que permeava minhas ideias naquele tempo. Havia em minhas compreensões o entendimento de que era muito diferente ser professora em uma escola de Dança e na Educação Básica.

Minha primeira matrícula na UFPel aconteceu em seguida. Prestei vestibular para a Pedagogia, curso que imediatamente me fez "sentir em casa". Eu continuava dançando e muito, dando aulas de Balé e estudando educação. Gostava das aulas, das discussões e sempre que podia levava Arte e Corpo para este espaço que não tinha tantos momentos para isso. Lia-se muito (de uma forma convencional)!

Alguns momentos no curso de Pedagogia possibilitaram percorrer minha trajetória escolar e perceber que sempre tive carinho pelos professores e, como aluna, os observava bastante. Estudante de escola pública, na rede estadual, não tive oportunidades para dançar na escola. Alguns professores daquele período me marcaram e eram especiais porque tinham uma sensibilidade diferenciada, e eu os admirava.

Foi na Pedagogia que comecei a fazer as primeiras reflexões mais profundas sobre a vida em sociedade. As discussões do campo sociológico e filosófico foram marcantes. Eu me situava no mundo e diante do mundo de uma forma mais consciente, e isto, anos mais tarde, foi bonito de perceber. Eu via, por exemplo, o quanto tinha sido privilegiada por ter feito aulas de Balé, sendo filha de trabalhadores, oriunda de bairro popular, em uma cidade muito conservadora e em um meio social muito diferente do meu. Tinha ainda mais clareza do esforço que foi para meus pais manter-me naquele espaço. E era emocionante ver o valor que aquela mãe (a minha) dava à educação e à minha formação como um todo.

Enquanto ainda cursava a Pedagogia ingressei na rede pública municipal de Pelotas como professora de Anos Iniciais. E, logo em seguida[18], comecei a participar das mobilizações sindicais, culminando esse despertar político iniciado na graduação. O SIMP[19] teve e tem uma força formativa muito grande em minha vida e em minha profissionalidade - sem dúvida! As assembleias, as paralisações, os atos políticos, as greves, as marchas e todas as lutas provocaram em mim não só a consciência de classe, mas também o pertencimento como categoria profissional. Aquelas vivências eram a materialização do que eu estudava na universidade.

---

17 Final dos anos 90, do século XX.

18 No ano de 2003, do século XXI.

19 Sindicato dos Municipários de Pelotas.

Desde então, não é possível pensar minha forma de ensinar, de analisar e de atuar no mundo sem esta perspectiva de luta. Nascia uma militante, enquanto eu aprendia a ler o mundo e a atuar nele em uma perspectiva freireana. E foi esta inserção que favoreceu outros encontros decisivos, um deles o meu casamento e, por consequência, o engajamento nos movimentos partidários de esquerda[20] e no marxismo. Destes momentos em diante assumo com clareza e consciência o comprometimento com a justiça e a transformação social.

Quando ingressei como professora na rede pública, acreditava que devia "pendurar as sapatilhas" e, por isso, saí da escola de Balé onde tinha passado minha infância e adolescência, para entrar em uma "vida de adulta". Viver da Dança profissionalmente, naquele momento histórico em Pelotas, era inimaginável. Mas, um pouco ao acaso, tão logo entrei na prefeitura, fui participar de um seminário de formação e fiz uma oficina de Danças de Matriz Africana. Resultado: saí da oficina com convite para compor um grupo de Dança Afro na cidade[21] e lá permaneci por alguns anos. Foi impactante aquele encontro com minha ancestralidade negra e com um novo (já conhecido) modo de mover meu corpo (que não foi mais o mesmo a partir de então).

Antes disso, tinha tido a oportunidade de participar do Centro Coreográfico do Teatro Sete de Abril[22], onde, através de leis de incentivo, havia passado pela experiência mais próxima da vida profissional de uma bailarina. Circulamos pelo estado com o espetáculo "A Flor do Sal" e tínhamos uma rotina diária de aulas de Dança e de ensaios. Além disso, havia um salário – algo novo e surpreendente! As vivências neste contexto foram paralelas às minhas atividades na escola da Dicléa e foi a primeira vez que meu corpo experimentou outros modos de me mover artisticamente diferentes do Balé.

Desse momento em diante, uma série de acontecimentos foram me levando a novas oportunidades e eu dancei sempre, ininterruptamente, em vários lugares[23] e coletivos. Toda vez que chegava em um novo contexto, era chamada para ensinar Balé. Dei aula para outros públicos que não somente crianças e ensinei a técnica nos mais variados espaços e realidades. Meu corpo transitou por outros modos de produzir Dança, partilhou com outros corpos. Pude acompanhar importantes mestres da Dança da cidade, convivendo com sua forma de ensinar e de produzir Arte, o que foi enriquecedor. E sempre com aquelas aprendizagens da escola de Balé junto comigo, mas agora criando minhas próprias matrizes e propostas pedagógicas.

No município, trabalhava com os Anos Iniciais e, já bem no começo, percebia que precisava seguir aprendendo a ser professora e estudar cada vez mais os processos de aprendizagem. Tive sempre muito apreço por atuar em atividades "mais soltas" em projetos extraclasse, em classes de apoio e queria que a sala de aula fosse um momento divertido para as crianças. Sempre, como que naturalmente, inseri muita Arte nos processos desenvolvidos com as turmas. Minhas referências para ensinar e minha forma de ver o

---

20 Embora em uma primeira leitura possa parecer "deslocada" a demarcação destas referências não posso deixar de citar esses encontros, sobretudo porque foram e são influências muito fortes na minha forma de pensar o mundo e, logo, na minha formação e atuação profissional. A militância (e a vivência com os diferentes coletivos que implica) e as trocas teóricas, políticas e filosóficas diárias em casa têm me mobilizado a refletir sobre uma série de questões, favorecendo um constante estado de "repensar-me".

21 Cia de Dança ainda em atividade, liderada pelo professor e bailarino Daniel Amaro.

22 Este projeto foi dirigido pelo professor Otávio Augusto Lima e tinha como propósito formar uma companhia profissional de Dança na cidade. Por falta de recursos para manter-se, a proposta foi encerrada por um longo período, sendo retomada recentemente, no ano de 2019.

23 Citando por exemplo, as academias Adágio e Cia da Dança, onde dancei e trabalhei por vários anos.

mundo se desdobravam nas aulas com a gurizada. Pessoalidade e profissionalidade se entrecruzam e materializam em nosso modo de ensinar, como Nóvoa (2011) ressaltou.

Nos anos que seguiram[24], também tive oportunidade de trabalhar com o ensino de Dança em escolas. Tive uma primeira inserção em escola particular onde fiquei longos anos e, logo em seguida, na esfera pública com um projeto extraclasse. Era muito, muito diferente de ensinar Balé lá na escola da Dicléa. Estava em outros contextos, para ensinar que tipo de Dança? Com que condições físicas? Eu ia me "agarrando" nas experiências que tinha como bailarina, mas ainda assim era algo muito novo e desconhecido para mim. Eu não sabia como transformar aquela diversidade de vivências que trazia como artista e como professora em espaços não-formais,[25] em propostas de ensino para a Dança na escola.

Minha primeira aproximação com a formação de professores ocorreu mais ou menos quatro anos depois do meu ingresso no município, quando fui convidada para trabalhar com Supervisão de Anos Iniciais, em um departamento pedagógico da Secretaria da Educação. Foi um período de uma riqueza formativa grande. Era tudo muito novo, a máquina pública, a gestão, o processo de formação das minhas colegas, o trabalho burocrático, enfim, aprendi na prática e me utilizando bastante da formação inicial para subsidiar minhas ações. Nos quase dois anos que lá trabalhei, estive muito envolvida com a formação continuada e estudei bastante, visto que sempre acreditava que o que sabia era ainda muito pouco diante da tarefa complexa que tinha.

As experiências e as concepções que tinha acabaram me conduzindo para práticas muito voltadas a trocas com os professores, possibilitando momentos de partilha de atividades e de experiências. Estive a frente de discussões sobre currículo e metodologias, sobre práticas e possibilidades de trabalho com Música e movimento, sobre o ensino da Matemática e Alfabetização, entre outros temas. Eu já acreditava no protagonismo dos professores. Também me engajei bastante, na época, com a inserção das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental[26]. Estudei de forma intensa com as professoras sobre como desenvolveríamos esse trabalho ainda novo para nossa realidade. Eu entendia, naquele momento, mesmo sem ainda nenhuma leitura mais aprofundada sobre formação de professores, que o desenvolvimento profissional devia acontecer *com* o agente em formação e não *para* o mesmo. Eu tinha convicção do trabalho partilhado e da sua potência, muito provavelmente pelo fato de ter sido tão importante em minha trajetória.

Esta experiência foi me aproximando cada vez mais da Educação Inclusiva. Na Secretaria havia um setor específico para desenvolver esta política[27] e, atuei sempre muito próxima e engajada com o grupo de profissionais que lá atuavam. Esta etapa da minha vida profissional levou-me a estudar mais do ponto de vista formal, exigiu-me e também mobilizou aprendizagens e redes de contato com as escolas e os professores, que foram me levando a outros momentos importantes.

---

24 A partir do ano de 2004, do século XXI.

25 Neste estudo, para fins didáticos, estarei utilizando a expressão "espaços formais de ensino" ao fazer alusão à escola e à universidade e "espaços não-formais", referindo-me aos outros contextos nos quais práticas de ensino de Dança acontecem, tais como academias, clubes, companhias profissionais, projetos sociais, etc.

26 Quando foi instituído no país o Ensino Fundamental de Nove Anos

27 O Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem (CAPTA) é ligado à Secretaria Municipal da Educação e Desporto de Pelotas (SMED) e desenvolve ações que dão suporte à rede pública municipal da cidade e da região, no que tange à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Comecei a cursar a Psicopedagogia na Universidade Católica de Pelotas (UCPel), como especialização. Meu pensamento naquela época era de que um mestrado era algo muito fora da minha realidade e das minhas condições, era para "escolhidos". Os dois anos dessa formação foram importantes e retroalimentavam minha atuação como supervisora. No momento de elaborar o trabalho final, fiz uma intervenção com um grupo de crianças no processo de alfabetização, com atividades psicomotoras (muito dançantes). Mais uma "costura" que fiz entre aquilo que vinha vivenciando e estudando e minhas experiências egressas, claro, corporais.

Com duas amizades "afinadas" do ponto de vista pedagógico, uma colega da Psicopedagogia e outra que foi minha parceira do estágio da Pedagogia, aventurei-me a criar uma Assessoria Pedagógica[28]. Aprendemos juntas e crescemos, elaborando e pondo em prática processos de formação continuada em Pelotas e em municípios vizinhos[29]. Aprendíamos a elaborar palestras e oficinas e, a cada novo encontro com as professoras ou com os estudantes em formação inicial, percebíamos o quanto nossas experiências em sala de aula nos empoderavam para pensar e para produzir conhecimento sobre e para a docência.

Ainda atuava na Secretaria quando comecei um "namoro" com uma escola rural[30], espaço que me acolheu quando retornei para a sala de aula. Devido a meu contato e afinidade com o diretor[31] quando era supervisora, fui convidada a iniciar um trabalho, ainda nesse período, suprindo a necessidade de uma professora de Dança para um antigo projeto da escola. Permaneci por um ano letivo sendo cedida pela SMED, um dia por semana, para este trabalho.

Era o novo mais uma vez, um outro contexto cultural e social com o qual eu me integrava e encantava. Foi lá que comecei, anos depois, a atuar na Sala de Recursos Multifuncional[32], com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Um trabalho que desenvolvia pela primeira vez e que exigia constante reflexão e estudo. Uma das dimensões que foram ficando cada vez mais latentes foi o suporte que o AEE pode e precisa oportunizar aos professores e às professoras de sala de aula[33], e este foi o movimento com o qual mais me identifiquei. O AEE lá da escola, claro, tinha marca forte da experiência artística e dos saberes sensíveis,[34] como possibilidades de relação com o conhecimento.

Continuei dançando, fruindo Arte, pensando-a e ensinando Dança. Em 2008, quando eu começava a me aventurar a pensar em um mestrado, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) trouxe movimentos interessantes para a universidade e, com ele, veio a criação de um curso de Dança-Teatro na UFPel. Mesmo sem ainda compreender bem o que seria a

---

28 As colegas são respectivamente Márcia Rosa e Aline Vieira da Cunha, pedagogas alfabetizadoras, ambas professoras da rede pública municipal de Pelotas.

29 Chegamos a participar da formação pedagógica da rede pública municipal de Santa Vitória do Palmar por alguns anos e desenvolvemos formação continuada na rede pública municipal de Arroio do Padre.

30 Escola Municipal de Ensino Fundamental João José de Abreu.

31 Professor Fernando Burket, que ainda hoje atua na escola.

32 Comecei a trabalhar no AEE por volta do ano de 2011, do século XXI.

33 Há um processo muito interessante de desenvolvimento profissional que acaba acontecendo entre pares por meio das ações desenvolvidas pelas professoras de AEE. Acredito que aquele grupo teve um grande crescimento enquanto coletivo ao longo dos seis anos de trabalho que o pude acompanhar, avançando em práticas cada vez mais inclusivas.

34 Inspiro-me, ao utilizar o termo, no conceito desenvolvido por Duarte Jr. (2001, 2010).

Dança-Teatro ou qual seria a proposta ou habilitação daquela graduação eu lia a palavra Dança e pensava: “não posso estar fora!”. Estive presente no começo de quase tudo naquele curso. Neste momento ainda não vislumbrava com profundidade como vivenciaria a Dança no espaço formal e dentro do currículo, isto era realmente algo novo, pois as experiências que havia tido anteriormente em escolas, eram em atividades extraclasse. O processo de transformação que vivi, já a partir daqueles instantes iniciais, foi profundo e revelador de uma forma que eu não tinha dimensão, quando ingressei nesta segunda graduação.

O próprio curso naquele momento tinha mais lacunas do que respostas. Não tínhamos quase nada para começar: dois professores que não eram da Dança, uma sala alugada em uma escola particular, nenhum livro, duas disciplinas teóricas, muitas incertezas e um esboço de currículo, tudo isso com um processo de formação profissional para se desenvolver.

Eu costumo dizer que fui conhecendo a licenciatura em Dança junto com o curso que também buscava, primeiro, instituir-se, para depois compreender-se. Vivi esta segunda graduação intensamente e participei de todo seu processo inicial. Fui uma estudante ativa nas discussões de currículo e nas proposições e mudanças que o curso foi realizando ao longo de seus primeiros anos. Fui bolsista de extensão, fiz questão de estar inserida nos primeiros processos artísticos e dando aulas de Balé. A visão mais ampla da Dança, a compreensão da Dança como possibilidade educativa e a ideia de um bailarino que é efetivamente criador foram novas concepções que me colocaram “de ponta-cabeça”, e, como todo processo que nos coloca a rever conceitos, trouxe grandes aprendizagens agregando, conscientizando e ressignificando tudo que eu pensava sobre Dança e sobre ensiná-la[35].

Curiosamente, ou não, lá na Pedagogia eu era muitas vezes vista como “a bailarina” e na Dança era frequentemente colocada como “a professora”. E neste hibridismo fomos estabelecendo diálogos que sempre me colocavam na posição mais próxima da discussão da Dança na perspectiva educacional. Esta condição de estar no hífen entre a aluna e a professora, entre a bailarina e a educadora, entre a pedagoga e a artista, é uma constante na minha trajetória. Creio que foi justamente essa peculiaridade que possibilitou-me a oportunidade de, ainda cursando a licenciatura em Dança, atuar como professora temporária no mesmo curso[36].

Quando participei do processo seletivo para professora temporária, lembro-me de que havia um desconforto, uma curiosidade de todos, inclusive minha, para ver/saber como seria isso, uma aluna-professora. Surpreendentemente tudo transcorreu de uma forma muito tranquila. O fato de estar um dia com meus colegas na condição de aluna e no outro trabalhando as questões pedagógicas do ensino de Dança como professora, era um aspecto que em muitos momentos favoreceu as relações. Esta condição colocava uma fissura, um desajuste, um desacomodar instigante que movia o lugar da formadora para uma horizontalidade no convívio com os estudantes.

Muito bem acolhida pelos meus professores e professoras, inseri-me em várias ações do curso, contemplando ensino, pesquisa e extensão. Estive muito próxima do campo pedagógico, atuando com os estágios, nas disciplinas de Pedagogia da Dança, com as

35 Importante citar especialmente dois coletivos que foram fundamentais nesse percurso formativo no curso de Dança da UFPel: o Tatá Núcleo de Dança-Teatro, coordenado pela professora Maria Falkembach, e o NUFOLK, Núcleo de Folclore, coordenado pelo professor Thiago Amorim de Jesus. Ambos foram espaços extremamente importantes em minha formação e atuação artística. Além disso, paralelamente, dançava e dava aulas na Abambaé, Cia de Dança que nasceu com egressos da UNICRUZ e hoje é sediada em Pelotas. Com Abambaé mergulhei nas Danças do Brasil e nos festivais de folclore, aprendizagem muita rica, apaixonante e importante nesta trajetória.

36 Isto foi possível pois já tinha formação no Ensino Superior em área da educação, além de vivências com Dança nos espaços não-formais.

Danças Populares e com o PIBID[37]. Mais uma vez dei aulas de Balé. O trabalho em partilha foi muito presente, compartilhei docência e disciplinas com meus professores, aprendendo novamente dessa forma. Um dos momentos mais marcantes foi a supervisão dos estágios, quando pude ver de perto os primeiros passos daqueles futuros professores e professoras, lá no chão da escola. Mais do que uma ideia de supervisão, foram encontros de aprendizagem e de descoberta de nós todos. Tudo muito novo, uma diversidade de desafios e práticas... era o caminho da Dança no currículo formal da escola que eu podia ver e acompanhar nos passos iniciais. Eram os primeiros licenciados e licenciadas na área desenvolvendo suas práticas (históricas) em escolas públicas de Pelotas. Foi um grande privilégio e um enorme aprendizado!

Como em nenhum outro momento da minha trajetória, a necessidade de discutir formação docente emergiu. Sentia que precisava estudar muito, compreender o que fazia, "aprender a ensinar a ensinar", discutir do ponto de vista teórico a formação em Dança... E as questões transbordavam, saltavam, dançavam... Tínhamos muito pouca produção ainda naquela época, o referencial teórico específico da Dança com o qual eu começava a me aproximar era ainda pequeno circunscrito a alguns livros e poucos autores, isto no Brasil (Claro, há uma relação desta realidade com a própria condição do campo no Ensino Superior brasileiro, tópico que retornarei na sequência da escrita).

Eu estava no último ano, quase apta para me formar em Dança, já não mais como professora do curso, quando comecei o mestrado. Não podia estar em outra linha de pesquisa que não fosse "Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas". Logo nas primeiras disciplinas, a grande maioria delas na própria linha, tudo começava a fazer um sentido maior. Eu percebia o crescimento e as transformações que aqueles estudos provocavam, conforme repensava minha trajetória formativa.

O primeiro semestre como aluna de mestrado, o recente "ensaio"[38] como professora universitária e o momento de escrita de um Trabalho de Conclusão de Curso constituíram um cenário provocativo que culminou em um estudo com inspiração autobiográfica[39]. Através desse trabalho, percorri minha trajetória como professora de Balé e pude amalgamar, dentro de uma produção que se propôs científica, as diferentes dimensões e vivências que influenciaram e constituíram minha forma de ser professora - me transformei! Esta pesquisa promoveu reencontros com alunos e com a mestra Dicléa (depois de quase dez anos). A pesquisadora que se ensaiava no mundo científico começava os primeiros movimentos, enquanto se formava uma nova professora de Dança. Uma bailarina que já não se satisfazia mais em reproduzir passos e que se entendia uma intérprete-criadora, também encontrava seu lugar no mundo e na Arte. E este movimento vinha forte, desde meu ingresso na graduação em Dança.

Como artista, já estava engajada com um coletivo de bailarinos envolvidos com Dança Contemporânea, e estar dançando foi

37 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

38 Utilizando sentido metafórico, refiro-me à minha primeira experiência com a docência no Ensino Superior, no curso de Dança-Licenciatura da UFPel.

39 Sob orientação da professora Dra. Viviane Adriana Saballa, o referido estudo recebeu o título final "Profissão: professor de Dança! A trajetória de formação de uma professora de Balé Clássico na cidade de Pelotas", concluído em 2013.

uma condição cada vez mais necessária para que eu pudesse pesquisar, estudar ou ensinar Dança[40]. No/com o Centro Contemporâneo Berê Fuhro Souto, vivi processos intensos, encontrando um novo lugar como artista. Sentia-me cada vez mais conectada com minha própria forma de dançar, uma Dança que permite liberdade e criação[41]. Encontrar minha Dança, ao longo de toda esta trajetória, foi algo libertador e muito potente... Cheguei a este lugar que ocupo hoje, sem negar as minhas raízes, mas permeada por um pensamento contemporâneo de Dança... Aberta ao diverso, ao outro, aos diferentes modos de mover, sem preconceitos ou necessidade de rótulos para minhas criações. Danço como e o que me move.

A pesquisadora começou a dançar com mais ousadia durante o mestrado, no convívio com nova literatura, com os colegas aprendizes de pesquisadores, com os professores e as professoras mais experientes e com a prática efetiva e afetiva com a pesquisa. Insegura, logo de início enfrentei o "problema do problema" e o processo de sistematização de meu projeto de dissertação foi rico, talvez porque demorado e difícil. Recordo que eu tinha clareza de que meu objeto de estudo seria a formação de licenciados e licenciadas em Dança e sentia um compromisso em estudar algo que fosse contribuir, de alguma forma, com um curso tão importante em minha trajetória: a então Dança-Licenciatura da UFPel.

Eu estava inserida no GEPEFOP[42], grupo de pesquisa conduzido por minha orientadora da época, cujo principal foco de estudos era o campo de estágios. Por estar interessada em como se formavam os estudantes no curso de Dança e por estar motivada pela etapa rica do estágio supervisionado na formação docente, debrucei-me neste foco. Mas o que acontecia é que, a cada "bom problema" de pesquisa elaborado, eu e minha orientadora esbarrávamos no limite de ter como objeto de investigação uma turma de alunos pertencentes a um currículo que não existia mais ou estava em extinção. Sim, havia um movimento de transformações no Projeto Político Pedagógico (PPP)[43] tão grande que era difícil, muito difícil, estabelecer algum recorte para a pesquisa. E como

40 O Centro Contemporâneo Berê Fuhro Souto, coordenado pela professora que lhe deu o nome, até 2017, foi formado por um coletivo de artistas engajados na produção em Artes Cênicas, que desenvolviam trabalhos como grupo independente na cidade de Pelotas.

41 Berê foi uma grande mestra, uma poetisa, uma visionária, uma mulher à frente do seu tempo. Berê era Arte! Ela foi responsável por eu ir à cena cantar, dançar, poetizar, compor, para ser eu mesma... ajudando-me a me construir mais artista do que nunca! Fez-me Oxum, fez-me Iansã, fez-me a padroeira do Brasil. Ela novamente deixava latente minha negritude e minha leitura sensível do mundo. Berê nos deixou há muito pouco tempo, em março de 2017. Penso que eu tenha ficado com o legado que semeou, com o que tinha de melhor e generosamente compartilhava: sua forma peculiar de olhar o mundo - que hoje é um pouco de mim. Uma vida dedicada a lutar para que a Arte pudesse chegar a todos e uma grande incentivadora da formação dos professores e das professoras de Dança! Foram inúmeros nossos diálogos e embates amorosos sobre Arte, política, Dança, educação, sobre a vida - todos fundamentais em minha formação. E claro, trocávamos muitas reflexões em torno das minhas andanças na produção acadêmica. Não posso deixar de demarcar o quanto sua presença foi importante e o quanto sua ausência física deixa um espaço vazio. É impossível pensar nos meus estudos na Dança sem a marca forte deixada após os anos de convívio com a Berê. Fui "roubada" de sua presença ainda durante a escrita do projeto de pesquisa e, certamente, a falta dos momentos de aconselhamento e luta com ela mexeu muito comigo e nos rumos que o trabalho tomou desde então. A respeito, trarei um pouco sobre estes movimentos no capítulo dedicado ao percurso metodológico.

42 Grupo de Estudos e Pesquisas em Estágio e Formação de Professores, coordenado pela professora Maria das Graças Pinto, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas.

43 Embora atualmente a nomenclatura utilizada seja Projeto Pedagógico de Curso (PPC), faço questão de destacar a palavra político, para demarcar o entendimento de sua presença em qualquer ato pedagógico e por entender sua força e inerência aos projetos de formação.

aprendiz de pesquisadora, fiquei um bom tempo "buscando" o problema[44].

Através de um *insight*, que claro emergia do aprofundamento teórico e do amadurecimento como mestranda, percebemos, eu a orientadora, que a grande questão de pesquisa estava ali, "fazendo piruetas" ao nosso redor. Era justamente aquele movimento todo, de um curso tão novo, em uma área ainda mais nova na UFPel e no Ensino Superior naquela região do estado, tudo isso pensando em formar um professor de Arte, que trazia em si um factível e pertinente foco investigativo. Imergi em um emaranhado de papéis que totalizavam um volume muito grande de documentos que constituíam diferentes propostas de PPP do curso. Também fui ouvir todos os docentes que participaram desta história.

Seria lugar comum dizer que este processo todo me fez aprender bastante, mas preciso demarcar muito bem que estudar "O projeto de formação de professores do Curso de Dança-Licenciatura da UFPel: uma trajetória em movimento"[45], foi fundamental para compreender minha própria formação e foi antes de tudo uma experiência formativa em essência e em prática. Amadureci ouvindo meus professores e professoras, naquele momento já colegas. Foi uma pesquisa instigante, tanto que, quando fui defendê-la e já na qualificação, precisei expressar tudo aquilo que refletia além do escrito formal, pois em alguns momentos as palavras não "deram conta". Precisei performar... eu não podia não dançar. Escrever de outra forma, produzir um conhecimento de natureza artística sobre o que o estudo havia apontado era mais do que uma necessidade pessoal, fazia um sentido muito grande para pensar a formação de um professor que tem no seu fazer e no seu saber constitutivo o "ser artista".

Mas, se por um lado o estudo de mestrado se constituiu uma fonte de descobertas, ele também provocou muitos questionamentos e a necessidade de amadurecimento de algumas ideias. Saí sem sair, porque continuava com curiosidades, com desejos de pesquisa, com muitos aspectos para aprofundar e melhorar. Todo esse movimento foi acontecendo simultaneamente ao crescimento da oferta de cursos de licenciatura em Dança no Brasil e, consequentemente, da produção científica sobre o ensino de Dança em suas diversas dimensões.

No Rio Grande do Sul não foi diferente. Quando eu concluía a dissertação já tínhamos no estado, três instituições públicas federais ofertando cursos de licenciatura em Dança (uma delas também com bacharelado), além de uma universidade privada e uma estadual. Havia ainda um Tecnólogo na área iniciando as atividades[46]. É importante salientar que o estado do Rio Grande do Sul foi pioneiro, ao criar na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), uma das primeiras graduações em Dança do Brasil e a primeira do estado, isto na década de noventa do século XX.

Estes novos e primeiros professores e professoras de Dança estavam começando a sair das universidades, formavam-se turmas. Estariam esses egressos já ocupando as escolas públicas, foco principal de sua formação? Como estes primeiros movimentos estavam acontecendo? Se ainda temos tão poucos licenciados e licenciadas em Dança "Brasil afora", quem os estaria formando? Quais são as perspectivas desta formação?

Quando comecei a traçar os caminhos desta pesquisa eu ainda não atuava como formadora em curso de licenciatura em Dança. Preciso dizer que, ao começar a delinear este estudo, em 2015, sonhava habitar este lugar para o qual fui me preparando. Impacta

---

44 Com esta experiência, passei a compartilhar a aprendizagem que me provocou, entendendo que não devemos "inventar" um problema de pesquisa, ele emerge do campo, se estivermos atentos a ele.

45 Título final da dissertação.

46 No decorrer da tese, detalharei estas informações.

profundamente meu olhar hoje o fato de estar efetivamente formando professores e professoras de Dança. Foi em agosto de 2017 que passei a fazer parte do grupo de docentes das graduações em Dança gaúchas.

Após ser nomeada, cheguei à cidade de Santa Maria e vivi, em dois anos, muito mais do que uma mudança, o que já movimentou bastante minhas percepções. Pela primeira vez eu morava em outra cidade, distante geograficamente e diferente culturalmente de Pelotas. Eu ia conhecendo o contexto local ao mesmo tempo que ia conhecendo a universidade com a qual só tinha tido contato durante o concurso. Fui apresentada ao projeto de formação, aos colegas, aos alunos, e fazendo tudo ao mesmo tempo e ao longo da pesquisa.

Nessa chegada, aproximei-me dos demais docentes em busca do que sempre foi tão produtivo em minha atuação profissional: o trabalho colaborativo. Me aproximei do PIBID[47] e quando pude fiz aulas práticas dos colegas, porque precisava dançar[48].

Rapidamente me inseri no Projeto Extremus[49], trabalho transformador que envolve o ensino e criação em Dança com pessoas com ou sem deficiências. Este foi o primeiro momento de minha vida profissional que pude agregar os conhecimentos que trazia como psicopedagoga e professora de AEE aos saberes como artista e licenciada em Dança. Tem sido um encontro permeado de descobertas e de aprendizagens onde me vi atuando artisticamente com bastante potência. Deste fazer em Dança já nasceu um espetáculo apresentado no Theatro treze de Maio[50] que muito nos orgulha.

Em busca de um lugar para dançar e para atuar "(mais) como bailarina" me inseri também no LICCDA[51], laboratório liderado por um colega com o qual encontrei muita afinidade artística. Eu precisava encontrar o "meu grupo" na nova cidade para que pudesse dançar. Como aconteceu sempre em minha trajetória, logo me tornei professora colaboradora, podendo conduzir os trabalhos do laboratório durante o afastamento do coordenador. Tive a honra de compartilhar a condução da remontagem do espetáculo "Som e Luz em Corpos"[52], apresentada no sítio arqueológico de São Miguel Arcanjo, em São Miguel das Missões, após receber esta incumbência

---

47 Onde pude trabalhar com a colega Neila Baldi, coordenadora do nosso PIBID.

48 Por exemplo, as aulas de *Jazz Dance* da colega Carlise Scalamato.

49 Criado e ainda coordenado pela professora Mara Rubia Alves, o projeto tem quase 20 anos de existência na instituição.

50 Teatro principal da cidade de Santa Maria, o "Treze" recebeu, em novembro de 2018, a estreia da obra "Dançar as coisas do Pago", composta pelo elenco Extremus, sob minha direção artística em parceria com a professora Mara Rubia Alves e com o cantor nativista Pirisca Grecco, importante expoente da música nativista gaúcha. Buscando a produção de uma obra acessível, conduzimos o primeiro espetáculo de Dança da cidade audiodescrito simultaneamente, com presença de intérprete de LIBRAS e programa impresso em Braille. Este movimento foi favorecido pela minha inserção como membro da Comissão de Audiodescrição da UFSM, após uma formação promovida pelo referido coletivo. A Audiodescrição, segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas/ABNT (2016), é um: "[...] recurso de acessibilidade comunicacional que consiste na tradução de imagens em palavras por meio de técnicas e habilidades, aplicadas com o objetivo de proporcionar uma narração descritiva em áudio, para ampliação do entendimento de imagens estatística ou dinâmicas, textos e origem de sons não contextualizados, especialmente sem o uso da visão (3.3)".

51 Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança, idealizado e criado pelo professor Odailso Berté. O trabalho com o grupo e com o colega cada vez mais tem mobilizado minha relação de encantamento e aprendizagem com as Artes Visuais.

52 A obra havia sido idealizada e criada por Odailso Berté, no ano de 2005, incluindo Dança Contemporânea ao tradicional espetáculo "Som e Luz". O processo criativo de remontagem foi por mim compartilhado com o artista e colega Crystian Castro (egresso do curso de Dança-Licenciatura da UFSM) e teve direção geral do colega Odailso Berté, que, em 2019, conduz o trabalho.

de seu idealizador, professor Odailso Berté. Estes dois projetos têm sido meus principais espaços-tempo de criação e atuação artística hoje. Conviver com estes colegas é essencial, pois eles me ensinam muito.

Enquanto vivia intensamente o curso de Dança-Licenciatura da UFSM, neste curto espaço de tempo, todas as questões que estudava teoricamente até então ganhavam ainda mais vida e força, no dia a dia da universidade. Nas caminhadas pelo campus florido e acolhedor, nos estranhamentos iniciais dentro de um Centro de Educação Física, nas trocas e nos afetos que se construíam e desenvolviam... Enfim, esta nova realidade mudava os rumos da pesquisa de uma forma instigante. Conforme passavam os meses, mais e mais reflexões e questões ficavam evidentes e era muito diferente estar efetivamente formando professoras e professores de Dança. Eu era agora parte da pesquisa e não mais olharia para o fenômeno de "fora", mas por dentro dele. Tanto mais implicada me sentia, ainda mais provocada ficava a seguir.

Nós, formadoras e formadores dos cursos de licenciatura em Dança, temos uma tarefa extremamente complexa nas mãos. Ela já seria de uma responsabilidade enorme por se tratar da formação de professores para a Educação Básica. Mas pensemos um pouco sobre a realidade da área da Dança em nosso tempo histórico, para compreender algumas das facetas que a envolvem e para acompanhar a problemática central desta tese. Na sequência do texto, seguiremos com este foco.

2.1 A problemática (ou a solucionática?) que instiga a dançante pesquisadora

Diferentemente de outros campos do saber já instaurados no espaço escolar como legítimos ou, pelo menos, já institucionalizados como obrigatórios, a Dança historicamente no Brasil está presente na escola, com raras exceções, como uma atividade extraclasse, opcional aos estudantes ou para alguns "talentosos". Se pensarmos na escola pública, talvez sua presença seja ainda menor.

Estudiosas do ensino de Dança, como Isabel Marques (2008, 2010a, 2010b, 2014) e Márcia Strazzacappa (2003, 2006, 2014a, 2014b), já nos subsidiam há algum tempo, mostrando que a Dança em sua perspectiva educativa é desconhecida pela escola. Entre as disciplinas que adentram o ambiente escolar, ela é um universo a descobrir. Em outros momentos dissertei sobre isto, afirmando que não só as demais professoras, mas também os próprios docentes que estão se formando na área (muito provavelmente) nunca tiveram uma experiência com a Dança no currículo formal. Isto quer dizer que nem ao menos este "saber" que trazemos como alunos por termos obtido vivências escolares em outras disciplinas, o professor ou a professora de Dança tem.

Em outras palavras, citando-me como exemplo, assisti muitas aulas de Matemática em minha vida na escola, mas nenhuma de Dança. Tenho ideia do que institui o campo da História, da Geografia, como podem ser desenvolvidos seus conteúdos e aulas, por exemplo, mas pela minha vida pregressa como aluna nos ambientes formais, não teria vaga ideia do que seria o ensino de Dança como disciplina obrigatória na escola.

Estas questões nos levam a ponderar que a professora e o professor de Dança, ao começar sua vida profissional no espaço escolar, não terão colegas experientes na área para recebê-los nos seus momentos iniciais de docência. Também terão poucos "pares" para partilhar sua chegada. Não tem modelos, não tem propostas curriculares postas em prática... Muito provavelmente este tipo de vivência artística e pedagógica não está nem ao menos pensada como área de conhecimento dentro do PPP da escola. O licenciado e a licenciada em Dança se formam para o desconhecido e lá, no espaço da escola, terão grandes desafios, somados às já sabidas dificuldades da iniciação à docência. Se a escola não conhece a especificidade de sua área como campo de saber, como produtora de conhecimentos, eles terão que "se formar" para formar a escola. Ou seja, precisarão estar dispostos a apresentar a Dança nestes

contextos, preparando a comunidade escolar para conhecê-la. Sua responsabilidade portanto, envolve a formação de todos e todas.

Os professores e as professoras iniciantes de Dança vão enfrentar um ambiente escolar muito semelhante ao contexto que vivenciaram como alunos. Infelizmente, nossas práticas pedagógicas ainda estão pautadas por um tipo de discurso dominante na Ciência que, boa parte das vezes, permanece "advogando por um ensino 'garantido' (sabemos onde chegar"), conhecido (já temos experiência de muitos anos na área) e pré-planejado (não há surpresas)", como destacou Marques (1997, p. 21). A respeito, Strazzacappa (2001) explicou que esta visão tradicional presente na escola perpetuou a relação da corporeidade com a indisciplina, alegando ao movimento o lugar do "mau comportamento" - uma escola com adultos "comportados" que tentam "educar" corpos sedentos pela ação. Uma escola que tenta ficar imóvel, que pune a dúvida e a transgressão. Uma escola que se disciplinariza e comunica tão pouco com a vida. Uma escola que infelizmente não passa ilesa aos valores e às prerrogativas que a perspectiva neoliberal, colonialista e imperialista vem nos impondo, ciclicamente.

Ao discutir esta realidade e a influência do pensamento modernista no ensino de Arte que historicamente está presente nas escolas, Icle (2012) muito bem explicou que "se esse modelo é ineficiente para as outras disciplinas ele chega às raias do absurdo para o campo da arte" (p. 17). É convicto da necessidade de que a Arte, em sua prática sensível, adentre os muros da escola e defendendo sua força para provocar rupturas na "comportada educação formal", que Icle (2012) defende uma Pedagogia da Arte. Essa, em sua conceitualização, se configura como uma prática pedagógica que é um "convite à criação" (p.21). Em meu entendimento, sua proposição está intimamente ligada a uma visão da Arte como experiência, perspectiva muito bem adensada por Ana Mae Barbosa (1991) e muito discutida por Marques (2010b), ambas grandes referências em nosso país.

A Arte, por meio das aulas de Dança, em seu ímpeto de se fazer "com a cabeça nas nuvens", desestabilizará, acredito, as formas escolares tradicionais de lidar com o conhecimento. Penso que é devido à sua natureza diferente da (enraizada) lógica formal, que pode trazer as maiores contribuições para o campo educacional. A Dança, é a possibilidade de deitar no chão, abraçar o outro, sentir peles... (a própria pele), aprender a calma, refletir, escrever, desenhar ou dançar um outro mundo, sonhar e criar o que ainda não se viu... Mover-se, mover o corpo do outro, dos outros, falar de si, virar de cabeça para baixo, saltar, girar, rolar... Desenhar sem papel, calcular sem o giz, expressar com uma outra escrita que produz muito conhecimento. Uma escrita do corpo que é pura poética. É o espaço do sentir! A Dança poderá provocar, neste contexto que ainda pune e desvaloriza o erro, a constância da incerteza, do inesperado, da inspiração, da inquietação, da dúvida, de outras lógicas epistemológicas fundamentais para a formação humana.

Pensar sobre a realidade da educação formal em relação às Artes, leva-nos a perceber que as próprias direções e coordenações pedagógicas das escolas tendem a ter dificuldade em lidar com a Dança como área de conhecimento. É muito possível que, por conta disso, enfrentem barreiras para compreender as especificidades e as necessidades do nosso campo. E, por fim, infelizmente, tendem a não reconhecer sua real importância na educação dos estudantes. A Arte é imprescindível para existência humana. Sendo Arte e não se escolarizando, a potência da Dança em sua essência contribuirá sobremaneira com a formação da escola como um todo, creio.

Quando me refiro ao conceito de escolarizar, quero dizer que, muitas vezes no processo histórico de inserção das Artes no universo escolar, acabou se consolidando uma cultura em que as aulas de Arte se moldaram de tal forma à lógica racional predominante na educação, que acabaram por perder a natureza artística. Quando se esvazia o ensino de Arte da criação e da experiência, processos fundantes da produção na área, ensina-se outra coisa que não ela mesma. Este é um conflito muito sério para a área que esbarra em uma lógica epistemológica distinta da sua natureza, quando inserida no universo escolar. Voltarei a discutir este ponto em outros momentos no texto.

Formar professores e professoras de Dança pressupõe levar em conta toda esta realidade complexa interna e externa ao ambiente das escolas e das universidades e, mais do que isso, nos convoca a criar estratégias formativas que instrumentalizem os futuros licenciados e licenciadas a atuar neste contexto. Como construir uma formação que os empodera, encoraja e subsidia artística e cientificamente? Esta é uma grande (a minha constante) questão.

Outro dia, em um dos intermináveis e profícuos diálogos com a primeira e única licenciada em Dança que atua na rede pública municipal de Pelotas[53], ouvi um depoimento que, penso, ilustrativo e muito didático para pensarmos os aspectos que ora discuto. Cansada de arredar classes com os alunos para começar e terminar suas aulas meses a fio, a professora vai pedir à diretora, com toda sua didática, uma sala específica para suas aulas, com espaço livre de mobílias e piso com a limpeza adequada[54]. Dedicada, a professora leva seus argumentos e explica seus motivos. Meses se passam sem que aquela "profe" obtivesse real êxito em seu pedido.

Um processo criativo da professora a leva a filmar o início e o fim de suas aulas por uma semana, sabendo que se aproximava uma reunião pedagógica. No dia do encontro a educadora pede alguns minutinhos e passa o vídeo aos colegas. As imagens e o processo solitário, diário e abnegado da professora com seus alunos e alunas tocam o coletivo e acontece uma boa conversa. Alguns dias depois havia uma grande comemoração entre as turmas: uma sala de aula para Arte havia sido conquistada.

O que é que essa "profe" tem? Podemos pensar e inferir muitas questões somente com este exemplo tocante. Este é o dia a dia de uma docente em Dança na educação formal. E como se ensina esta atuação criativa e impactante, que transforma e educa a escola como um todo? Como se forma estes professores e estas professoras para enfrentar tantas e complexas demandas diárias? Uma vez na escola, se nos instituirmos como Arte, seremos a constância do barulho, do movimento, do toque, da inquietação, da pergunta... seremos desconfortos, desacomodações, eu diria.

Além dos desafios oriundos das questões já apontadas como a ausência de referências anteriores, a forma como a escola ainda lida com o corpo e o movimento e sua incompreensão com relação à Dança como área de conhecimento, poderíamos ainda citar muitos outros aspectos e peculiaridades. Por exemplo, podemos destacar as concepções e os desejos dos alunos com relação à Dança, os mitos e preconceitos de gênero e de corpo que perpassam as práticas sociais de nosso tempo, (STRAZZACAPPA, 2012c) enfim... Repito, a Dança em sua dimensão educativa, na escola e na universidade, é o desconhecido. E, claro, quase tudo que é desconhecido incomoda, mais ainda se for sob a forma de Arte. Nada está posto, está tudo por ser feito no campo da Dança, no que tange à educação.

Há poucos anos houve uma comoção muito grande entre os formadores e os estudantes de cursos de Arte, quando foi sancionada a lei 13.278/2016, que alterou partes do texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). No referido documento, as quatro áreas[55] (Dança, Teatro, Artes Visuais e Música) tornaram-se componentes curriculares obrigatórios na Educação Básica, dando-se o prazo de cinco anos para implementação destas diretrizes. Estas áreas já faziam parte do componente Arte, desde a promulgação da LDB 9.394/96.

---

53 Tauana Oxley é professora da rede pública municipal de Pelotas, desde 2015. Além da amizade que já tínhamos, fomos colegas durante a graduação em Dança, e pude acompanhá-la durante o estágio em Anos Iniciais, sendo sua orientadora. Em outros momentos participamos de processos criativos e apresentações artísticas juntas. Esta nossa conversa aconteceu no ano de 2017.

54 Limpeza específica para uma aula de Dança que permita, por exemplo, deitar ou rolar pelo chão, o que não é possível em uma sala de aula convencional onde todos transitam calçados.

55 É importante salientar que nos documentos oficiais do Ministério da Educação as quatro áreas são mencionadas frequentemente como quatro linguagens. Compreendo-as como áreas autônomas pertencentes ao grande campo das Artes e esta é a posição assumida neste estudo. Dança é uma área do conhecimento, reitero.

De fato, já se passaram vinte anos e seguimos vendo um cenário bastante semelhante nas escolas: as aulas de Arte têm sido, na verdade, aulas de Artes Visuais (que muitas vezes não são aulas de Arte, mas, sobre ela).

Nem bem sai esta notícia no mês de maio de 2016, fomos atacados, meses depois, agredidos como profissionais da educação, por uma medida arbitrária e autoritária que propunha a retirada do ensino de Arte do Ensino Médio. Tamanha é a fragilidade da área e, ao mesmo tempo, tamanha é sua importância para a formação humana, que ela não pode ser para todos, mas deve, no entendimento de alguns, continuar apenas na formação de "escolhidos". Vivemos, como diria Strazzacappa (2014b), uma espécie de *swing* contínuo, expresso pelos movimentos de avanços e retrocessos no campo da Dança no país. Vejo nesta aparente fragilidade da Arte da Dança uma fortaleza, vejamos a seguir.

Inspirada em Porpino (2006) e Marques (2014) e convicta como as autoras, afirmo que Dança é educação e, portanto, é importantíssima para a construção de uma outra sociedade mais sensível! Ela precisa adentrar os ambientes de educação formal porque tem muita força. Como afirmou Strazzacappa (2012c), a Dança, por ser um tipo de conhecimento "paulatinamente cunhado no corpo, pelo corpo, para o corpo, que desenvolve a consciência do indivíduo sobre si, sobre os outros e sobre o meio, deve, mais do que nunca, se fazer presente na educação das pessoas" (p. 30).

Dialeticamente pensando, todo desconhecimento que envolve a compreensão da escola acerca da Dança pode ser exatamente a condição propiciadora de que sua inserção aconteça de forma livre e inovadora. Porque ela ainda não está lá, podemos construí-la com a liberdade própria ao fazer artístico. Esta é uma condição muito interessante que abre portas para nossas invenções e descobertas. Ao mesmo tempo que provoca tensionamentos, esta realidade impulsiona o campo da Dança para que não perca a sua natureza fundamental: a Arte. É claro que não é, tampouco será fácil. Enfrentar as certezas e as culturas já estabelecidas é complexo, mas é possível, como nos mostra o exemplo da professora que acompanhamos anteriormente no texto.

É importante ressaltar que a realidade da Dança não está fora de um contexto maior através do qual precisamos considerar a trajetória deste campo de conhecimentos dentro da universidade brasileira. Mesmo que o primeiro curso de Dança criado no país[56] já tenha mais de sessenta anos, a presença da área no Ensino Superior brasileiro, é um fenômeno muito recente, que tem seu maior período de crescimento a partir das últimas décadas.

Os movimentos históricos e a caminhada das Artes, mais especificamente da Dança, na educação formal, deixam-nos claro que dispositivos legais não garantem a implementação de políticas que efetivamente a coloquem no lugar sonhado e legítimo[57]. Não existe regulamentação. Ainda não temos hoje, em 2019, orientações ou encaminhamentos para que a lei 13.278/2016 seja de fato implementada.

Temos suficiente número de professores e de professoras formadas nas quatro áreas? Temos formadoras e formadores habilitados? Temos estrutura adequada para que cada uma das áreas possa desenvolver seu trabalho? Temos entendimento de como será? Sabemos se é possível e adequado que as aulas aconteçam com o mesmo número de alunos das demais, com as mesmas salas de aula, com o mesmo processo avaliativo, se a natureza da produção de conhecimento é tão diferenciada das demais disciplinas? Os concursos públicos continuarão equivocados e será preciso entrar na justiça para que um licenciado em Dança ocupe seu lugar como professor de Arte? São muitas questões sem resposta, e pior, sem um movimento amplo acontecendo em busca delas.

56 O pioneiro curso de Dança da Universidade Federal da Bahia.

57 A respeito, Strazzacappa (2012c) já havia sinalizado exatamente esta questão.

Nos últimos anos, temos visto no país uma série de práticas e de ações políticas que tentam ou fazem retroceder uma ideia de sociedade que já apontava avanços importantes. Censura-se ou persegue-se artistas com frequência, tenta-se calar aqueles que pensam ou fazem uma Arte contestadora ou mesmo que atuam no campo progressista. Por trás da defesa da "moral e bons costumes", vemos um discurso conservador, elitista, colonizador e machista, que carrega a falsa pretensão de uma educação neutra, que tenta tolir e coibir o corpo, manifesto pleno do ser humano.

O projeto intitulado "Escola Sem Partido" é um exemplo claro deste crescente discurso, como se alguém defendesse uma escola com algum partido político específico, obviamente que não. Equívoco ou consciente decisão das classes dominantes tentar retirar do ato educacional o caráter da formação crítica e o acesso ao conhecimento científico e artístico? Ora, temos há tempos uma série de produções e reflexões que nos mostram a impossibilidade da neutralidade em qualquer ato humano. Sabemos que todo o ato humano é um ato político.

Freire (2015a, 2015b) deixou um legado extremamente importante a respeito e talvez por isso seja tão fortemente criticado pelos conservadores, porque o conhecimento crítico que tanto preconizou é perigoso aos olhos daqueles que desejam manter a condição de miserabilidade (não só material) do povo.

Não é possível separar a prática educativa, seja ela de quem for, daquilo que ocorre no mundo. Escolas não são ilhas e professores e artistas são sujeitos históricos. Como explicou Freire (2015b):

> Do ponto de vista, porém, dos interesses dominantes, é fundamental defender uma prática educativa neutra, que se contente com o puro ensino, se é que isso existe, ou como pura transmissão asséptica de conteúdos, como se fosse possível, por exemplo, falar da "inchação" dos centros urbanos brasileiros sem discutir a reforma agrária e a oposição a ela feita pelas forças retrógradas do país. Como se fosse possível ensinar, não importa o quê, lavando as mãos, indiferentemente, diante do quadro de miséria e aflição a que se acha submetida a maioria da população (p. 120).

E isso em nada tem a ver com uma "doutrinação", o autor inclusive exauriu a discussão (FREIRE, 2005, 2011, 2015a, 2015b, 2018), destacando que não se trata de impor uma visão de mundo ao educando. Freire (2011) evidenciou muito bem que jamais devemos negar ou omitir a diversidade de perspectivas de leitura da realidade. Além disso, afirma, precisamos sempre, de forma honesta, compartilhar com os estudantes a nossa própria visão sobre o que nos cerca. No diálogo freireano há espaço para diferença, para o debate franco, há o dever de ofertar aos educandos e às educandas "provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções" (2015a, p.45), mesmo que em oposição às nossas.

Arte é também política. Ela vai evocar o terreno arenoso e movediço dos valores, das concepções e das visões de mundo, porque isto tudo está no corpo, é o corpo! Em uma aula de Dança, emerge isso e mais! Muito mais, porque a aula de Dança é o corpo na centralidade do conhecer. Nesse sentido, podemos e precisamos pensar: qual o espaço da Arte e que Arte é essa que se espera na escola? Como formar estes futuros professores e professoras de Arte, no Brasil de hoje?

Quem forma licenciados e licenciadas em Dança forma o desconhecido para o desconhecido, retomo. Forma professores e professoras que precisarão estar preparados para estes e tantos outros desafios. Esta parece ser uma necessidade muito própria da área na sua trajetória. Mas de fato nas práticas cotidianas dos cursos de formação como isto tem acontecido?

O fato de a Dança ser este desconhecido dá margem também para equívocos: para que seja ensinada por profissionais não habilitados, para que seja compreendida somente como entretenimento ou "enfeite", para que seja pormenorizada... enfim, o

desconhecimento é um aspecto muito peculiar neste contexto. Por outro lado há, como me referi anteriormente, neste desconhecer de todos, uma "brecha interessante", que pode produzir uma aproximação diferente com a chegada da Dança na escola. Tenho me alicerçado nos escritos de vários pesquisadores do campo e creio, se ela de fato entrar na escola como Arte, e é o que deve, teremos na própria Dança, porque Arte, e nos estudantes com suas experiências sensíveis, muitas das nossas respostas. Precisamos discutir como ela chegará. Ela precisa chegar! Há muito o que fazer, pensar, produzir e pesquisar!

Pensando em todo este contexto que envolve a formação dos professores e das professoras de Dança e muito instigada pelas primeiras discussões das quais fiz parte, inserida no "Grupo de Pesquisas em Pedagogia Universitária e Formação de Professores" (GIPEDU)[58], comecei a delinear, ou melhor, a ter consciência de que todo este universo particular da Dança apresenta um rico campo para a continuidade dos estudos que já iniciei.

Como estão se instituindo as propostas de formação nos cursos de licenciatura em Dança diante desta realidade de incerteza, de tantos desafios? Quais são os caminhos que estão sendo trilhados? Quem está formando estes professores e professoras? Como e para quê? Estes questionamentos reverberaram por um bom tempo em minhas reflexões, fazendo-me amadurecer o estudo desenvolvido durante o mestrado e gerando uma curiosidade motivadora para dar continuidade a algumas discussões que a dissertação já anunciava. Fiquei movida pelo desejo de sistematizar e de pensar o processo de formação em Dança diante destes e de tantos outros desafios.

Buscando realizar um recorte factível do ponto de vista científico, optamos por circunscrever o estudo ao Rio Grande do Sul. Minha curiosidade epistemológica, somada ao compromisso que tenho com a temática e à necessidade de um foco específico diante de tantas possibilidades, levou-me aos caminhos da grande questão desta investigação, anteriormente anunciada: *como ocorrem os processos formativos dos licenciados e licenciadas em Dança nas universidades públicas federais do Rio Grande do Sul, a partir da compreensão das(os) docentes formadoras(es)?* Em outras palavras, o "como" que inicia o problema de pesquisa, carrega o sentido de trazer à reflexão quais são as práticas, os saberes/conhecimentos, os desafios, os caminhos, as possibilidades desta formação, a partir do que narram os docentes formadores e formadoras. Compartilho, no capítulo a seguir, os caminhos percorridos nesta busca.

58 Liderado pela professora Maria Isabel Cunha e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel.

3. Proposta metodológica: quando eu estudo dança, eu danço!

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo o ponto de vista é a vista de um ponto.

(Leonardo Boff)

Desde que ouvi pela primeira vez que "os olhos veem de onde os pés habitam", fui tocada profundamente por esta frase. A poética foi inspirada na citação que abre este capítulo, escrita por Leonard Boff, e era frequentemente evocada por uma professora[59] com quem muito aprendi. Passei a tomá-la, também, nos meus cotidianos. Parece-me providencial ao início de um capítulo de percurso metodológico, lembrar que "todo ponto de vista é a vista de um ponto". Creio que esta tenha sido a tônica da investigação, desde a escrita do projeto de tese até seu resultado final. Partimos da assunção do envolvimento afetivo da pesquisadora com a temática em questão e com o próprio fazer que é o foco deste estudo: a formação na licenciatura em Dança. Estas questões foram sendo trazidas no texto anterior com maior detalhamento.

Nesta seção, tenho como propósito discutir, na perspectiva metodológica, os caminhos traçados durante a pesquisa. Para que possa melhor apresentar este percurso, começarei, pois, trazendo os objetivos que moveram o estudo a partir da grande questão anunciada no capítulo anterior.

Objetivei com esta pesquisa compreender como está acontecendo a formação na licenciatura em Dança nas universidades públicas federais gaúchas, a partir das compreensões dos professores e das professoras que estão desenvolvendo este trabalho. Os objetivos específicos que auxiliaram este estudo foram: conhecer as práticas formativas desenvolvidas por docentes das referidas licenciaturas em Dança; estudar os saberes e conhecimentos constitutivos desta formação; identificar quais são os desafios enfrentados pelos formadores e pelas formadoras em suas atividades; apontar as principais perspectivas de trabalho que estão sendo desenvolvidas na formação dos professores e das professoras de Dança nestas instituições; compreender como os formadores e as formadoras organizam e avaliam a proposta pedagógica dos cursos; e traçar um panorama em torno da realidade da formação nas licenciaturas em Dança desenvolvida nas instituições públicas federais do Rio Grande Sul. A voz das docentes formadoras e dos formadores foi a fonte principal de estudo.

A hipótese desta tese partiu do pressuposto de que estes educadores e educadoras vivem, na implementação dos projetos de curso e no desenvolvimento de sua prática, tensionamentos constantes entre a abordagem da experiência artística, os saberes técnicos e os conhecimentos pedagógicos. Além disso, enfrentam dificuldades de inserção e de solidificação dos cursos nos ambientes e instâncias acadêmicas, o que impacta significativamente as ações formativas que desenvolvem.

Buscando alcançar o objetivo proposto e responder a questão central do estudo, tomei como eixos da investigação três tópicos, a saber: "Quem são as (os) docentes? Como pensam a formação? E como a fazem?". Optamos[60] por trabalhar com o recorte das universidades federais. Sendo assim, desenvolvemos o estudo com as licenciaturas da UFSM, UFPel e UFRGS. Buscarei contextualizá-las durante a análise dos dados, por entender mais didático para o contexto do trabalho. A respeito da abordagem metodológica,

59 Professora Berê Fuhro Souto, quem apresentei no capítulo anterior.

60 Utilizarei a primeira pessoa do plural em diferentes momentos da escrita, respeitando e compreendo as decisões e escolhas partilhadas com a orientadora do trabalho, professora Beatriz Zanchet, embora, naturalmente, ela esteja presente em todo o estudo de forma muito intensa.

acredito que sejam necessárias algumas demarcações teóricas que trago logo a seguir.

Uma primeira questão a enfatizar é a abordagem qualitativa em que esta proposta se assenta. Penso que seja pertinente apontar algumas das principais características que este tipo de estudo pressupõe. Utilizando dois referentes teóricos que me parecem adequados (BODGAN e BIKLEN, 1994; MINAYO, 2013) trarei, inicialmente, alguns apontamentos nesse sentido.

Ao discutir a abordagem qualitativa, Minayo (2013) destacou a maior proximidade deste tipo de trabalho com estudos do campo social, problematizando a peculiaridade do objeto estudado nas Ciências Sociais em relação às Ciências Exatas. A partir de uma compreensão dialética, a autora ressaltou que esta possibilidade de leitura da realidade permite englobar diferentes atravessamentos que podem compor estudos voltados aos seres humanos e/em suas práticas sociais. Como afirma, "as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigação de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos autores, de relações e para análises de discurso e de documentos" (MINAYO, 2013, p. 57).

Este tipo de investigação não nega a presença do pesquisador ao acompanhar o fenômeno, ao contrário, permite que esta e outras relações sejam consideradas e ponderadas, o que nos parece adequado dentro da realidade deste estudo. Porém, uma abordagem qualitativa não leva o pesquisador a apresentar uma "mera" opinião pessoal em torno do objeto estudado, mas certamente ao intuito de construir conhecimento acerca do mesmo (BODGAN e BIKLEN, 2001, p. 67).

Bodgan e Biklen (1994), ao apresentarem pressupostos teóricos para a pesquisa qualitativa no campo educacional, elucidam algumas características próprias desta abordagem. Para os autores, os pesquisadores e as pesquisadoras imbuídos da perspectiva qualitativa desenvolvem seus estudos considerando os diferentes aspectos que envolvem o objeto investigado, dando grande atenção ao contexto em que se inserem e aos condicionantes sócio-históricos que os envolvem. Neste trabalho, o sentido dado pelos sujeitos envolvidos é fundamental. Há um cuidado com a forma como os dados são produzidos, ou seja, a pesquisadora considera as circunstâncias desta produção. Segundo os autores, estas características levam a efetivação de estudos com maior descrição e detalhamento na expressão dos resultados. O que "dará utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão" (p. 67), afirmam.

Ambas as obras citadas permitem afirmar que a abordagem qualitativa não exclui ou desconsidera as dimensões quantitativas, mas acaba por ser a leitura mais adequada para que se possa melhor compreender fenômenos que envolvem subjetividades, permitindo a reflexão e a análise dos dados que têm as características já citadas.

Tendo a pesquisa qualitativa como a escolha central desta investigação, optamos, ainda, por nos inspirar na proposta metodológica de Estudos de Casos Múltiplos elucidada por Yin (2001). Com o suporte de suas proposições fica bastante evidente que um Estudo de Caso se ocupa de fenômenos do campo social e é uma estratégia muito adequada, quando o investigador ou a investigadora estão centrados em compreender "como e por que" determinados grupos, em contextos específicos, realizam suas práticas. O autor explicou que o foco destes trabalhos está em "fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real" (p. 19) e pode contribuir para a compreensão de realidades que envolvam grupos, instituições específicas ou fenômenos muito individuais e focados. Logo, compreendemos a adequação desta metodologia para esta pesquisa.

Um caso envolveria um contexto ou uma realidade única, um evento, um cenário que permite analisar uma realidade muito particular (YIN, 2001, p. 67). Um verdadeiro caso seria algo que extrapola o convencional, que se diferencia por fugir à regra. Parece-nos bastante clara a aproximação entre sua proposição e as características do objeto de estudo apresentado nesta tese. No contexto

desta pesquisa é a própria área da Dança, como um campo de conhecimento tão distinto, cujo fazer se dá por vias novas e, de certa forma, desconhecidas no Ensino Superior, que o enquadraria neste entendimento. A formação em Dança é o caso, neste caso.

As peculiaridades que envolvem a formação de licenciados e licenciadas em Dança em âmbitos gerais e as especificidades que envolvem o recorte utilizado por esta pesquisa nos levam a uma maior aproximação com a proposta de Yin (2001). Assim como a possibilidade de estudo de um caso específico, Yin (2001) explicita a possibilidade de trabalho com casos múltiplos. Nestes contextos, segundo sua explanação, casos separados que compõem um mesmo fenômeno podem ser aglutinados. "Assim, cada área pode ser o objeto de um estudo de caso individual, e o estudo como um todo teria utilizado um estudo de casos múltiplos" (p. 67). Nestes tipos de pesquisa, cada um dos casos possui uma dimensão fundamental para a compreensão do fenômeno como um todo.

Entre as principais técnicas utilizadas em um Estudo de Caso, Yin (2001) ressalta a execução de entrevistas e de observações, mas reitera que este tipo de metodologia propõe a possibilidade de uma grande variedade de fontes coletadas, incluindo a complementariedade de fontes documentais, por exemplo. Outra questão ponderada por Yin (2001) é o fato de que, em um Estudo de Caso, o pesquisador se utiliza de proposições teóricas prévias para conduzir a coleta e a posterior análise dos dados. Sendo enfático, o autor defende a importância de que este estudo teórico seja desenvolvido com muito rigor, ao trabalharmos com esta proposição metodológica.

À rigorosidade detalhada por Yin (2001) eu somo a curiosidade freireana (2015a) que me move e atravessa fortemente nesta pesquisa. Em sua discussão a respeito do fazer científico e do papel da universidade, Freire (2015a) destacou a impossibilidade de dicotomização do homem e da mulher que estudam com o homem e a mulher que vivem e sentem o mundo. Com isto, afirma o educador, "a curiosidade epistemológica não se deixa isentar da imaginação criadora no processo de desocultação da verdade. Ser humano é uma totalidade que se recusa a ser dicotomizada" (FREIRE, 2015a, p. 136). Então, apoiada em seu dizer, busquei um caminho metodológico em que "este esforço de desocultar verdades e sublinhar bonitezas une, em lugar de afastar, como antagônicas, a formação científica com a artística". E em que "o estético, o ético, o político não podem estar ausentes nem da formação nem da prática científica" (FREIRE, 2015a, p. 137).

Propondo uma estrutura para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa no campo social e na Saúde, Minayo (2013) apontou três etapas complementares: "Fase Exploratória", "Trabalho de Campo" e "Análise do Material", apresentando, ainda, as diferentes técnicas e caminhos possíveis para efetivação de um consistente estudo. Na sequência do texto apresentarei de forma detalhada cada uma.

3.1 Fase Exploratória: os primeiros movimentos

Minayo (2013) explicou que a Fase Exploratória consiste em toda a preparação do pesquisador que antecede a entrada no campo propriamente dita. Para a autora, este é um momento crucial do desenvolvimento do trabalho ao qual é preciso dedicar muito estudo. Este período envolve desde a delimitação do tema e da grande questão de pesquisa até a estruturação do marco teórico que conduzirá a elaboração dos instrumentos de coleta.

Uma das primeiras ações que envolveram a escrita desta tese, ainda em fase de projeto, foi a partilha das minhas inquietações como pesquisadora com os colegas com os quais "dividia a orientadora". Trabalhávamos sempre sob a escuta sensível e atenta da

professora Beatriz Zanchet[61], em encontros semanais de orientação coletiva. Quando eu narrava aos meus pares e já amigos, todas as dúvidas e intencionalidades que eu tinha, algumas questões iam se delineando até que eu conseguisse afinar um pouco mais o foco do estudo. Estes foram momentos extremamente importantes.

Em nosso grupo, na época, anos de 2016 e 2017, havia três professores de Matemática (um deles a orientadora), um de Biologia e duas pedagogas, todos estudando questões que cercavam a formação de professores em suas áreas. Também estava conosco um colega da Educação Física, estudando o processo de internacionalização na formação de estudantes da UFPel. Apesar das possíveis aproximações com o campo da Educação Física, naquele contexto, o fato de a Dança ser um foco investigativo muito diferente para o grupo, demandava de mim uma maior capacidade argumentativa. Era um constante exercício de sensibilizá-los para a realidade do campo e, logo, isto fazia com que eu avançasse em minhas análises e apresentação dos dados. Ao mesmo tempo, a cada leitura do projeto de um dos colegas eu saia mais enriquecida e reflexiva com relação ao meu próprio estudo.

Nesse período, tinha clareza de que estudaria a formação do professor de Dança no estado do Rio Grande Sul. Mas precisava retomar leituras e traçar levantamentos iniciais de modo que estes estudos pudessem favorecer o delineamento da pesquisa. Precisava, e busquei fazer isso, reler algumas obras, ampliar fontes teóricas e aprofundar reflexões ainda incipientes que ficaram latentes a partir da dissertação.

Também procurei algumas das minhas professoras da graduação em Dança que foram primordiais dando sugestões de textos e atualizando referências. Fiz um encontro via *webcan* com a professora Maria Falkembach[62] que foi uma verdadeira aula: ela na Inglaterra, realizando estudos para seu doutoramento e eu em Pelotas ainda nos primeiros escritos. Os espaços de trocas virtuais foram constantes com outras professoras que ajudaram a encontrar estudos e materiais que, aos poucos, fui aglutinando para instituir um novo apanhado de referenciais. Com a professora Eleonora Motta, fazia frequentes diálogos e reflexões que eram mobilizados por debates via ambientes virtuais. Normalmente, estas conversas iniciavam com o pedido de uma referência bibliográfica específica ou para relembrar algum conceito. Também trocávamos impressões e dúvidas em torno da pesquisa em Dança. Eleonora[63], sempre disposta, enriquecia minhas tardes de investigação e estudo com suas contribuições.

Ainda nesse período realizei buscas de dados quantitativos junto aos *sites* do INEP[64] e do MEC[65]. Logo que concluí esta

---

61 Optei por tornar públicas estas etapas muitas vezes omitidas dos relatos oficiais de pesquisadores, porque creio em sua importância. Aprendi com os meus professores de metodologia durante o mestrado e, posteriormente, no doutorado sobre a necessária apresentação minuciosa do processo metodológico dentro de um estudo qualitativo, principalmente em nosso campo. E não tenho dúvida, este tipo de comunicação pode auxiliar a outros pesquisadores e pesquisadoras ao mostrar etapas "não vistas" dentro de uma "escavação" investigativa. Se estamos tratando de formação de professores, mais ainda, expressar e narrar estes momentos, pode colaborar para demonstrar sua potencialidade formativa.

62 É importante ressaltar que todas as professoras citadas neste bloco de escrita autorizaram que o fizesse. Os relatos aqui utilizados se referem a encontros e a trocas informais, mas que foram fundamentais para o percurso do estudo. Estas contribuições não estão relacionadas à produção de dados oficiais realizada por meio das entrevistas. A respeito delas, abordarei a seguir.

63 Nossas trajetórias como bailarinas e docentes se atravessam fortemente durante toda minha formação. Foi dela que fui professora auxiliar de *Baby Class* no início de minha vida como professora. Anos mais tarde, Eleonora foi minha "profe" na graduação em Dança.

64 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

65 Ministério da Educação.

"varredura" inicial, enviei um pedido ao INEP, solicitando dados mais específicos para o desenvolvimento da pesquisa, sem obter resposta.

Outra etapa importante percorrida neste momento foi um levantamento do tipo "Estado do Conhecimento". A síntese dessa análise serviu também como subsídio teórico e ampliou o estudo realizado anteriormente no mestrado. Primeiramente fui ao banco de dados da ANDA[66] e, analisando o Comitê "Dança em Mediações Educacionais", mapeei as produções dos últimos cinco anos[67]. Logo a seguir, fui à Plataforma Sucupira, ao encontro do banco de dissertações e teses. Tive grande dificuldade na utilização dessa plataforma, uma vez que as combinações dos descritores utilizados remetiam a um universo imenso (às vezes mais de 60 mil trabalhos) e já nas primeiras páginas era possível verificar todo tipo de estudo e origem, estes não focados nos descritores propostos nas mais diversas combinações[68].

Então, esta busca impossibilitada levou-me ao espaço virtual IBICIT[69] que, da mesma forma, compartilha as dissertações e teses defendidas no país. Utilizei a combinação dos descritores "Dança Licenciatura". Do mesmo modo, busquei informações e trabalhos apresentados nas edições da ABRACE[70], no encontro nacional da ANPED[71] e na ANPED/Sul. Os levantamentos mais detalhados desta busca foram apresentados durante a qualificação e de forma sintética estarão colocadas na sequência da tese.

Estas primeiras imersões permitiram que me aproximasse de novas referências teóricas e estudos. Também, me ajudaram a delimitar, na sequência, os focos desta pesquisa: a voz dos e das docentes formadoras e o recorte com as três instituições públicas federais. A própria inspiração pelo Estudo de Casos Múltiplos foi importante para balizar a escolha por estas três licenciaturas, já que as demais universidades, ULBRA e UERGS, eram respectivamente, privada e estadual[72].

Então, nessa etapa, busquei algumas aproximações iniciais com os contextos ainda desconhecidos para mim: UFSM e UFRGS, já que a UFPel, além de ter sido objeto de meu estudo de mestrado, foi a universidade na qual fiz a licenciatura em Dança. Nessa etapa, fiz algumas investigações nos ambientes virtuais de cada curso.

Buscando encontrar dados que permitissem compreender o contexto de criação de cada um, realizei um encontro e uma conversa rápida por ambiente virtual com duas professoras "mais antigas" nos cursos de Dança em ambas as instituições que não conhecia na época. A partir de um disparador inicial, ao apresentar a proposta de tese para as professoras e o objetivo do encontro,

66 Associação Nacional de Pesquisadores em Dança.

67 No momento do estudo, fevereiro de 2017, estavam disponíveis trabalhos a partir do ano de 2011.

68 Utilizei as combinações "Dança licenciatura", "Dança graduação", "Dança professor licenciatura", docente dança" e, em todas filtragens, encontrei a mesma dificuldade.

69 Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

70 Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas.

71 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

72 É importante explicitar que naquele período a licenciatura em Dança ofertada pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) ainda estava em funcionamento. De acordo com dados atuais compartilhados por Santos (2019), esta graduação deixou de existir. Já a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), segue desenvolvendo suas atividades na formação em Dança.

logo enunciava o pedido de que abordassem o processo de criação das respectivas graduações, sua intencionalidade inicial, caminhos e primeiros passos. Também busquei trazer ao centro do depoimento as motivações/relações daquelas professoras com a formação na licenciatura em Dança.

O primeiro encontro ocorreu em dezembro de 2016, nas dependências da UFSM, onde encontrei a professora Mara Rubia Alves, uma das pessoas que cultivou o sonho de criar uma graduação de Dança em Santa Maria. Por sugestão da professora Mara, no auge de sua experiência, cheguei até a professora Lisete Vargas do curso de Dança da UFRGS. Nossa conversa aconteceu através de rápido encontro virtual[73], em junho de 2017. Também é importante registrar os contatos, ainda que informais, com alguns professores mais próximos, dando-me informações complementares.

Com estes dois presentes em forma de depoimento, obtive os principais dados apresentados em um texto em que abordo resumidamente o processo histórico de criação dos cursos das três instituições foco deste estudo. O referido texto foi complementado com as contribuições das entrevistas e dos documentos analisados durante minha dissertação de mestrado, junto ao curso de Dança-Licenciatura da UFPel.

Durante este tempo todo em trocas constantes com o grupo e com a orientação, fomos aprimorando a questão central do estudo e os objetivos do trabalho. Este movimento impulsionou a opção teórica por discorrer em torno da produção de conhecimento na Arte e na Ciência, a presença da Dança no Ensino Superior e a formação na licenciatura em Dança, tópicos desenvolvidos no referencial teórico principal desta tese.

O delineamento metodológico da pesquisa começou a ser sistematizado logo após este aprofundamento teórico. Paralelamente a todo o processo, eu cursava o seminário obrigatório[74] em que os demais doutorandos da mesma linha de pesquisa compartilham seus estudos. Foram movimentos fundamentais no momento de aprimoramento da questão de pesquisa e dos objetivos do trabalho.

Além disso, aconteciam, ao mesmo tempo, encontros de criação que envolveram a proposta visual e cênica do projeto de tese. O trabalho foi sendo construído, tendo como referente os avanços dos estudos teóricos que iam sendo realizados. Ambas as propostas foram aprimoradas de forma partilhada e colaborativa[75]. Um primeiro esboço artístico/visual foi apresentado durante a qualificação, que ocorreu em setembro de 2017.

Inspirando-me artística e teoricamente na proposta de Strazzacappa (2012b), trabalhei com a intencionalidade de "falar de Arte por meio da Arte" (p. 1). O desejo e o esforço estiveram centrados na possibilidade de criar condições para que a banca e os demais leitores do trabalho pudessem ser tocados pela experiência estética que tanto defendi durante a escrita. Propus um "projeto de tese experiência" em si mesmo, que pudesse também evocar sensações e pensamentos sobre as questões elucidadas na perspectiva teórica, ao longo do texto. Foi uma espécie de convite ao prazer/sentir que somente a Arte pode evocar. Esta proposta me ajudava

73 Depois de uma primeira e rápida conversa, a professora sugeriu a leitura de uma entrevista já publicada sobre a criação do curso da UFRGS (VARGAS, 2010). Esta foi a principal fonte utilizada nos momentos iniciais.

74 Seminário de Pesquisa III.

75 Como destaquei anteriormente, a proposta artística do texto impresso foi criada em parceria com a professora de Artes Visuais Carolina Clasen, a quem devo a genialidade das imagens que fazem parte deste trabalho. A proposta cênica apresentada durante a qualificação foi desenvolvida individualmente e, próximo à banca, dividida com Cristiane Cardoso Oliveira, uma grande parceira de Dança.

a responder ou a pensar sobre a questão que tanto me tocava e toca: "como falar de Dança sem Dançar?"; eis, então, um possível caminho, sem negar que, quando escrevo sobre Dança, também danço.

Naquele momento, como já abordei rapidamente, a súbita partida da minha professora atravessou-me com muita força. No mesmo período, coincidentemente ao estudar um texto da professora Márcia Strazzacappa (2012b) e instigada por uma de suas citações, tomei contato com o artigo "Com a cabeça nas nuvens", de Gambini (2010). No texto provocativo, o autor faz esta analogia para discutir questões que envolvem Arte e Ciência. Esta escrita e a metáfora da "cabeça nas nuvens" imediatamente lembraram minha professora. Era como se ela fosse, em vida, a materialização deste estado próprio dos artistas. Inevitavelmente, associei esta leitura com uma canção que havíamos utilizado em uma das últimas obras criadas no Centro Contemporâneo Berê Fuhro Souto.

A música[76] falava de memórias, de um "ser nuvem" vagante pelo mundo, que "vivendo de vir a ser" é repleto de inventividade e poesia. Estas duas inspirações permearam a poética visual que realmente me colocava a todo tempo, "com a cabeça nas nuvens", a pensar a formação em Dança. A partir desta ideia, conduzimos rabiscos e conceitos que partiram de registros fotográficos que selecionava a partir da minha trajetória artística e se transformavam em textos desenhados. Aos poucos, estas imagens iam tomando nova forma nos traços e aquarelas da artista Carolina Clasen. Chegamos às visualidades que abriam os capítulos do projeto de pesquisa e que permeavam alguns momentos do texto. Nas cores, fomos trabalhando nuances que nos remetiam aos diferentes momentos e movimentos desta trajetória. Queríamos que desde o formato, fugindo da tradicional folha A4, o texto produzisse reflexões e sensações.

Ainda nessa versão, utilizamos fotografias de experiências que me impactavam naquele momento da escrita como, por exemplo, uma pichação na calçada da universidade onde estava escrito "Últimos suspiros da universidade pública" ou do banheiro feminino do ICH[77], onde dizia "Você já sorriu hoje?". Após submeter estes ensaios iniciais à banca de qualificação, apostamos na continuidade deste movimento para a versão final da tese.

3.2 Trabalho de Campo: caminhos de imersão

O Trabalho de Campo foi o segundo momento da pesquisa. Ele consiste na etapa de real imersão no contexto de coleta de dados. Este foi um período um pouco mais solitário. Apesar da constante troca com a orientadora, já morava em outra cidade e não podia participar dos encontros dos grupos de pesquisa.

Minayo (2013) explicou que, em uma abordagem qualitativa, a interação entre o pesquisador e o universo investigado no momento do trabalho de campo é muito relevante. Buscando atingir os objetivos propostos para a pesquisa e com inspiração na proposta de Yin (2001) para o trabalho com o Estudo de Casos Múltiplos, tracei o caminho que foi submetido à banca em setembro de 2017.

Como explanei anteriormente, a principal fonte de coleta de dados foi a narrativa das(os) docentes formadoras(es) dos três cursos de Dança-Licenciatura das instituições públicas federais do Rio Grande do Sul. Foi de suas compreensões em torno dos desafios, das descobertas, dos saberes e das práticas que envolvem seu trabalho na formação dos professores e das professoras de

76 Canção "Eu-Nuvem", de Leandro Maia e Vitor Ramil.

77 Instituto de Ciências Humanas, da UFPel, onde fica a Faculdade de Educação.

Dança que se ocupou este estudo. Para tanto, a principal forma de coleta de dados foi a realização de entrevistas semiestruturadas.

Muito mais do que formais entrevistas, projetei encontros de produção de dados que permitissem uma troca entre pesquisadora e colegas de área de conhecimento. Por isso, a escolha de um roteiro semiestruturado pareceu a mais adequada. O roteiro, assim como propõe Minayo (2013), visa elucidar o ponto de vista das pessoas que fazem parte da investigação e tem como eixo uma proposta flexível que permitirá que novas temáticas ou questões periféricas ao tema central do estudo surjam, assim como buscam atender aos objetivos principais da investigação.

Tomando a questão de pesquisa e os objetivos traçados, retomei aqueles três eixos que foram essenciais para elaboração das perguntas norteadoras: Quem somos nós estas professoras e professores formadores? O que pensamos sobre a formação da licenciatura em Dança na sua estrutura e prática? E como fazemos, construímos esta formação (com que perspectivas)? Estes três blocos de questionamentos me ajudaram a construir o roteiro que foi utilizado nas entrevistas (Apêndice A).

Eu tinha uma relação distinta e muito particular com cada uma das três instituições em que atuam os professores e as professoras entrevistadas (UFSM, UFRGS e UFPel). Dados preliminares foram levantados em 2017 e atualizados até agosto de 2019. Os dados referentes à UFPel eu dispunha com maior facilidade visto ter sido foco da investigação de mestrado. Então, através de um *email***,** rapidamente atualizei as informações necessárias. Logo o contato individual com todos os docentes que estavam dentro da amostra foi feito também por correio eletrônico. O mesmo ocorreu na UFSM, mas, como estava presente na universidade, o contato foi acontecendo mais pessoalmente. Com o corpo docente da UFRGS eu não tinha um vínculo formal, então busquei, via ambientes virtuais da instituição, os *emails* dos professores para os quais enviei um primeiro texto. A partir de seus retornos, comecei a realizar as entrevistas.

Computei um universo total de 33 docentes efetivos lotados nestes cursos[78]. Respectivamente, 11 professores no corpo docente da UFPel, 12 na UFRGS (sendo que esta conta também com um professor cedido temporariamente que não foi incluído nesta contagem) e 10 na UFSM. No caso da UFSM, que possui dois cursos, o total foi considerado somando-se os 5 professores efetivos da licenciatura e os docentes do bacharelado que têm trabalhado mais efetivamente nas disciplinas do núcleo de comum (que são 5 pessoas).

Para fazer parte da amostra deste estudo, projetamos a realização das entrevistas com todos os docentes efetivos que aceitassem participar da pesquisa e que tivessem pelo menos dois anos de atuação naquele curso. Ficaram fora da amostra os professores e as professoras que estiveram afastados por mais de um ano, nos últimos 4 anos. Dessa forma, havia um universo de potenciais 24 colaboradores. Fomos adequando o recorte de acordo com o objetivo de termos o interesse por dados emergentes e atuais. Destes 24 professores, pude realizar a entrevista com 20, que foi o total contemplado na pesquisa, um percentual que consideramos bastante significativo.

Os encontros foram realizados ao longo do ano de 2018 e início de 2019, normalmente em períodos de recesso, que eram mais tranquilos para todos. A maior parte das entrevistas foi feita nas próprias universidades em salas reservadas. Uma entrevista foi realizada na casa da professora e outras duas via chamada de vídeo, devido a um período de deslocamento das colaboradoras. Então foram algumas idas a Porto Alegre e a Pelotas, o que me permitiu que vez ou outra eu pudesse me inserir em eventos ou atividades dos cursos. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente. Os encontros produziram uma média de 1h30min de áudios, mas houve entrevistas com mais de duas horas de duração. Um belo montante de material resultou de verdadeiras conversas, em que,

78 Isto em agosto de 2019.

muitas vezes, minhas interlocuções com os colegas foram trazendo reflexões que, no decorrer das análises, serão detalhadas.

Também fiz estudos paralelos dos PPPs dos cursos, ementas de disciplinas, espaços virtuais de divulgação e outras fontes documentais que foram necessárias ao longo do estudo. Estas formas complementares de trabalho estão inspiradas na proposta de Yin (2001) que defende o uso do maior número possível de fontes de dados, formando assim, uma amálgama de perspectivas para a leitura do caso.

Bodgan e Biklen (1994) elucidam o Trabalho de Campo de forma que me interessa pensar o uso de fontes complementares e o próprio processo de entrevista. Os autores colocam o pesquisador como alguém que adentra o universo de produção dos dados de forma reflexiva:

> [...] não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. Trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, não como um fim em si, mas porque isto abre a possibilidade de prosseguir os objectivos da investigação (p.113).

A abordagem desses autores traz consigo uma dimensão muito próxima da forma como busquei me colocar diante do contexto pesquisado: com o devido rigor e respeito, buscando compreender o fenômeno da formação na licenciatura em Dança da forma mais colaborativa e aprofundada possível, a partir da realidade anunciada pelos professores formadores e formadoras. Esta postura mais próxima, não tão formal, sem deixar de ser rigorosa, mas afetiva e dialogada, certamente produziu um tipo de dados muito diferente do que se eu tivesse buscado uma neutralidade ou isenção durante a coleta de dados. Não foi a postura que adotei, optamos, intencionalmente, por um natural processo de trocas entre pares.

Organizamo-nos para iniciar o processo de produção dos dados sem a elaboração de categorias prévias, compreendendo que o próprio campo e os atravessamento das diferentes fontes fariam surgir as dimensões mais significativas do estudo.

Nesse percurso todo de viagens, encontros e escutas, tirei muitas fotos e fiz inúmeras anotações. Registrava o que via, sentia, pensava, observava. Apontava recados e lembretes para mim mesma, em uma espécie de diário de bordo que me acompanhou do início ao fim da pesquisa.

3.3 Análise do Material: descobertas a partir dos encontros

Utilizando o referencial teórico-metodológico de Bardin (2011), iniciei o processo de tratamento dos dados a partir da proposta de Análise de Conteúdo. Os exercícios de análise tiveram, assim, como explana a autora, um trânsito entre "os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade" (p. 2), neste esforço de interpretar os dados em busca das questões latentes, do que estava aparente e daquilo que, de alguma forma, poderia parecer oculto, resultante daquelas conversas.

É importante ressaltar que à medida que os dados foram coletados, durante as próprias entrevistas, uma preliminar análise já foi naturalmente acontecendo. O primeiro movimento após as transcrições foi o de realizar uma primeira leitura em bloco e, na sequência, de todo o material já impresso. Enquanto lia e retomava as reflexões que o próprio processo de transcrição já havia instigado, muitas questões e apontamentos seguiam sendo feitos no meu caderno de anotações. Estes primeiros movimentos contemplariam também o que Bardin (2011) nomeou de "Pré-análise", verdadeiro sobrevoo que permite uma leitura "flutuante" dos achados. Esta etapa permite ao pesquisador ou a pesquisadora uma ideia geral da totalidade do material encontrado e possibilita que as primeiras inferências ou

intuições sejam evocadas, como efetivamente pude comprovar nesse período.

Durante os diferentes momentos da análise dos dados, retomava leituras e bibliografias utilizadas na pesquisa. Também tinha acesso a novas referências e textos sempre que os dados evocavam outros caminhos e temáticas a discutir teoricamente. De todos os momentos da pesquisa este foi ainda mais solitário, visto que me encontrava em afastamento durante o ano de 2019 para conclusão do doutorado. O desligamento das atividades do curso, dos projetos e do dia a dia da universidade foi bastante difícil, confesso, e fui fazendo-o gradualmente, como se eu realmente precisasse desta "preparação". Ao mesmo tempo, esta condição permitiu certo distanciamento de práticas que viriam a atravessar fortemente a análise dos dados. Pode ter favorecido, também, o amadurecimento e o aprofundamento de algumas questões. Vez ou outra estava pelo campus ou pela universidade, fosse para apreciar um evento, para acompanhar colegas ou para dar uma "espiada" no nosso curso.

Conforme sugeriu Bardin (2011, p. 94) a respeito do trabalho com entrevistas, fiz o esforço de buscar, em cada uma das falas dos professores e das professoras, os componentes individuais dentro da lógica de narrativa pessoal, ao mesmo tempo que busquei atentar para a relação entre estas unidades textuais. A partir delas, intentei encontrar inferências a partir daqueles 20 relatos que se amalgamavam com minhas próprias reflexões e práticas formativas vividas neste período na UFSM.

Deste estudo preliminar, já ficavam tópicos que, subdivididos ou diluídos nos três eixos norteadores da entrevista pareciam ser a melhor forma de organização final. Foi o momento de seguir então, a partir da proposição de Bardin (2011), com o processo de "Exploração do Material".

É quando se iniciam as primeiras codificações que um extenso trabalho de decomposição e de interpretação do material ocorrem, segundo Bardin (2011). Então, a partir dos três blocos, "Quem somos nós estes professores formadores e formadoras? O que pensamos sobre a formação da licenciatura em Dança na sua estrutura e prática? E como fazemos/construímos esta formação?", fui aproximando tópicos e pontos a serem abordados em cada um.

Como orienta a proposta de Bardin (2011), permeou todo o estudo o esforço de ler profundamente, em um constante questionar-se, buscando encontrar, a partir daquelas conversas, os dizeres, as manifestações e expressões durante os encontros, os silenciamentos, o universo de produção e o contexto de cada uma das falas.

O momento final de sistematização dos dados encontrados e densamente analisados ocorre na etapa de "Tratamento dos Resultados Obtidos", que é quando efetivamente as leituras e as interpretações feitas pelo pesquisador ou pesquisadora são sintetizadas e organizadas nestes tópicos, segundo Bardin (2011).

Após várias reflexões e ponderações, decidimos e acordamos com os docentes e as professoras entrevistadas que suas identidades seriam preservadas. Esta foi uma decisão difícil, pois reconhecemos a propriedade intelectual das falas trazidas pelos colegas. Porém, pareceu-nos mais adequado conduzir o trabalho dessa maneira, em virtude de envolvermos as instituições e de que as colocações das pessoas entrevistadas não se tratavam de uma representação oficial de suas universidades, mas de suas percepções pessoais.

Então, com as 7 entrevistas de professores da UFRGS, 7 da UFSM e 6 da UFPel, realizamos uma organização em que cada um

foi identificado como "Profe"[79] seguido por uma inicial maiúscula aleatória. Cada vez que nomeados no trabalho, o gênero da pessoa é anunciado conjuntamente. Sempre que pertinente ou indispensável, fazemos o mesmo com a instituição de origem dos formadores ou formadoras, favorecendo, assim, a compreensão dos dados analisados[80]. Outras informações como tempo de experiência ou área de formação dos docentes são destacadas sempre que compreendemos como uma informação essencial para o acompanhamento das reflexões.

É importantíssimo dizer, pelo perfil do estudo, mas também pela interferência que teve para o resultado final, que consumi muita Arte nesse período, especialmente durante os meses finais. Como disse, estava mais solitária, então, mais do que outras áreas, a Música foi muito presente em minha fruição. Junto com o chimarrão, foi minha companheira tantas e tantas vezes dizendo aquilo que eu sentia, de forma que parecia impossível dizer de outro modo. Também sempre que possível me fiz presente nas ações artísticas do curso da UFSM e na vida cultural das cidades por onde passei, apreciando trabalhos de colegas, alunos e alunas e demais artistas locais.

Também preciso salientar que estive ativamente presente nas marchas e nas ações coletivas em prol da defesa de nossos direitos historicamente conquistados, da educação e da nossa universidade. Todas estas experiências estão aqui em maior ou menor escala, dependendo do momento. Elas também são a tese, no ímpeto de fazer Arte e de construir um outro mundo possível e necessário. Não poderia concluir o percurso metodológico sem compartilhar estas nuances.

A construção da poética visual foi o momento de finalização das escritas. Enquanto analisava os dados, criações iam sendo produzidas por mim, ainda individualmente e ficavam guardadas e anotadas no diário de bordo. Muitas falas e colocações dos professores e das professoras inspiravam imagens que eu ia colecionando. Quando já estava no final da escrita, enviei o texto à artista visual. Conforme me lia, Carolina Clasen também ia construindo suas ideias a partir das percepções que o texto evocava. Enviei a ela, também, algumas falas recortadas dos depoimentos que, para mim, tinham força para receber destaque em nossas visualidades. Então, optamos por não utilizar mais as fotos e, sim, priorizar desenhos para a versão final, seguindo a proposta com as aquarelas e outros experimentos.

A capa da tese foi escolhida com especial cuidado. Desejávamos uma inspiração que traduzisse o movimento todo da pesquisa. Escolhemos trabalhar a partir de uma fotografia da performance "O que é que essa 'profe' tem?", apresentada durante a banca de qualificação e, posteriormente, em 2018, na semana de recepção dos calouros dos cursos de Dança da UFSM, em frente ao Centro de Artes. A imagem que registra esta cena representa uma experiência simbólica de repartir este modo de ser com "a cabeça nas nuvens", de "semear nuvens" na cabeça dos estudantes. Esta nos pareceu a melhor poética.

Nesse mesmo período, fiz contato com o colega servidor da UFSM Cristian Sehnem, com quem tenho trabalhado com

---

79 Esta é uma forma de tratamento carinhosa e muito comum entre estudantes de Santa Maria ao se dirigirem aos professores e às professoras. Parece-me que seu uso também é comum em outros contextos educacionais no estado. Dessa forma de tratamento surge também a inspiração que compõe o subtítulo da tese "o que é que essas(es) 'profes' têm?". A frase faz alusão à canção "O que é que a baiana tem?", usando de licença poética para pensar a docência em Dança.

80 Por exemplo: "a Profe M. da UFPel, após vários anos de docência no Ensino Superior, explica que..." Dessa forma, não consideramos necessário e/ou pertinente traçar uma caracterização dos sujeitos, mesmo porque nos parece que o eixo de estudo "Quem somos", apresentado no capítulo 7, apresenta com detalhamento o perfil dos depoentes. Por serem caminhos de formação extremamente particulares e distintos, pareceu-nos que uma caracterização, neste caso, evidenciaria claramente a identidade dos entrevistados e das entrevistadas.

Audiodescrições na universidade, para pensarmos possibilidades de acessibilidade para a visualidade da tese[81]. Ainda que a versão impressa não possibilitasse, no momento, um trabalho mais efetivo neste sentido[82], para a versão digital seria uma obrigatoriedade de minha parte comprometer-me com esta questão. Após algumas trocas de mensagens, consideramos que, ainda que o ideal fosse a Audiodescrição[83], as descrições das imagens já seriam de grande valia, não só do ponto de vista do acesso às pessoas com deficiência visual, como também da divulgação e da conscientização da importância deste tipo de recurso de tradução. Então, após a conclusão da diagramação principal, iniciei o processo de descrição das imagens, buscando os conhecimentos adquiridos por uma formação em Audiodescrição e minha ainda incipiente experiência neste tipo de trabalho. Estas descrições estão disponíveis na versão digital, pois utilizamos o recurso de formatação que permite este tipo de prática de acessibilidade[84].

A seguir, trarei reflexões em busca de caminhos e de "respostas" à questão central da pesquisa, que são também minhas questões de vida hoje.

81 Na realização de uma Audiodescrição, é necessária a participação de pelo menos dois profissionais: o Audiodescritor Roteirista e o Audiodescritor Consultor. O primeiro, por meio da visão das imagens estáticas ou em movimento, é responsável por elaborar a primeira versão do texto que permitirá à pessoa com cegueira ou baixa visão a construção da imagem mental sobre o objeto ou atividade traduzida. O segundo, sempre uma pessoa com deficiência visual, avalia o texto produzido pelo roteirista e aprimora a escrita de acordo com as necessidades e especificidades de um usuário do recurso de tradução. Ambos finalizam o texto que será compartilhado. Há ainda, em casos de uma Audiodescriação compartilhada por áudio (gravado ou oralizado simultaneamente), o Audiodescritor Narrador, responsável pela comunicação/gravação oralizada do texto produzido.

82 Por exemplo, uma versão em Braille ou um "áudio-tese", acompanhando o impresso.

83 Como o processo de finalização do texto é extremamente demorado, devido às idas e vindas do material escrito entre consultor e roteirista, a orientação do profissional e usuário me pareceu acertada. Isto porque dispúnhamos de pouco tempo naquele período e eu estava habilitada a fazê-lo, por meio de descrições.

84 Através de um recurso de acessibilidade específico, as pessoas com deficiência visual poderão acessar as devidas descrições que estarão guardadas junto às imagens.

4. Algumas perspectivas teóricas e inspirações para pensar a Licenciatura em Dança

A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira, nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para a pureza.

(FREIRE, 2011, p. 92-93)

Nos três capítulos que seguem, objetivo compartilhar as bases teóricas que amparam esta tese e abordar os principais conceitos com os quais operei durante a investigação. Para tanto, entendo que seja pertinente, em um primeiro momento, trazer algumas considerações acerca do campo de estudos no qual esta pesquisa está ancorada: a Formação de Professores - carregada desta pureza e desta boniteza toda, freireana.

A Formação de Professores é um campo de pesquisa educacional já consolidado em nosso país. Cunha (2013), ao realizar um exercício em torno da trajetória histórica deste eixo investigativo no Brasil, traz-nos um panorama por meio do qual é possível compreender as origens das diferentes discussões já trabalhadas. Se inicialmente havia forte influência do pensamento estadunidense e a "racionalidade técnica" regia o olhar investigativo, ao longo dos anos, sobretudo em torno de década de 80, do século XX, observaram-se mudanças paradigmáticas importantes. No bojo destas transformações, a compreensão "do fenômeno educativo como produzido social e culturalmente" (CUNHA, 2013, p. 609) veio trazendo nuances novas que se desdobram nas práticas formativas até os dias atuais.

Cunha (2013) deixa claro que pesquisas são produzidas de acordo com as tendências epistemológicas espaço-temporais em que se situam e, no caso da Formação de Professores, estão muito relacionadas àquilo que tem sido definido acerca da função do professor em diferentes momentos históricos.

Ao mesmo tempo, a pesquisa no campo, para Cunha (2013), é produtora de discursos que acabam por gerar posturas e influenciar identidades e possibilidades de ação profissional dos professores e das professoras. Tais discursos podem ter diferentes desdobramentos, dependendo da posição ideológica que os delineia. Filio-me à perspectiva apontada pela autora, defendendo que:

> [...] a pesquisa, mesmo considerando sua natural condição questionadora, pode assumir uma relativa contribuição para processos educativos emancipatórios. Assim, o conhecimento tanto pode ser um lugar de resistência à regulação imposta, como servir de instrumento de poder em um contexto discursivo determinado (CUNHA, 2013, p. 3).

Como podemos aferir, é impossível pensar a Formação de Professores em uma perspectiva neutra. Logo, as subjetividades de quem pesquisa, de quem forma e de quem se forma, se interligam. Ao conceituá-la, podemos afirmar que se trata de uma preparação profissional cuja especificidade do fazer a torna plural e complexa. Faz-se necessário, portanto, que a contextualizemos ou reflitamos, de forma mais aprofundada, em torno das particularidades que se referem à docência. Tenho trabalhado com a prerrogativa de que a formação docente é um processo, pois acredito que esta palavra ou conceito nos remete a uma visão dialética que pressupõe movimento.

O fato de pensar que a aprendizagem do professor acontece de forma processual, está fundamentado nos pressupostos elucidados por autores como Marcelo García (2009), do qual me aproprio do conceito de "desenvolvimento profissional". Uma forte tônica em sua conceitualização toma como eixos as ideias de "evolução e continuidade" (p. 9), tratando de confrontar a tradicional fragmentação entre formação inicial e continuada. García (2009) também demarca a posição do professor como a autoridade que

pensa/produz o ensino e que *se forma* no percurso de sua vida. O autor destaca a continuidade do processo formativo como uma necessidade inerente ao fazer do professor, já que, por lidar com conhecimento e com seres humanos em processo de aprendizagem, trabalha com mudanças constantes - o professor precisará aprimorar-se sempre!

García (2009) inspira a pensar o desenvolvimento profissional docente como uma busca interminável, curiosa, reflexiva. Um espírito inconformado em busca do aprimoramento, da avaliação e da ressignificação da própria ação. O autor emprega ao ato de formar(se) um forte sentido de transformação, em compromisso com o aprender dos seus alunos e de si mesmo. Um ser professor/professora sujeito, e não sujeitado, que pensa a educação. Como muito tem defendido Nóvoa (2011, 2017) precisamos devolver aos professores e às professoras seu lugar legítimo como autoridades educacionais. Freireanamente eu diria que precisamos retomar este espaço *com* os educadores e educadoras e, para isso, é preciso voltar-se para como sua formação está acontecendo ao longo do tempo.

Como vemos, o caminho percorrido na formação docente é composto por saberes interligados: a trajetória de escolarização, as vivências culturais, políticas e sociais destas pessoas, o contato com a própria prática e com as práticas de outros professores e professoras, todos estes aspectos estão sempre presentes e em movimento.

Se por um lado existe uma dimensão pessoal muito forte nos processos de desenvolvimento profissional dos professores e das professoras, existe uma componente coletiva fundamental. Shulman (1986) provocou-nos a pensar na escola como um espaço necessário, imprescindível, nesta trajetória. É preciso desenvolver uma cultura formativa e colaborativa sistematizada que envolva e aproxime universidade e ambiente escolar, cada vez mais e mais cedo durante a graduação. Sobretudo, porque a prática é um elemento central na formação docente, como explicam os três autores mencionados nesta explanação.

Talvez em nenhuma outra atuação profissional aquele que se forma traga consigo convivência tão grande com o trabalho a ser desenvolvido quanto o professor. Passamos pela escola um longo período de nossas vidas e como estudantes vivenciamos experiências diretas com o exercício da profissão. Isto leva a afirmar que impressões, concepções e valores acerca da docência já nos interpelam quando ingressamos na licenciatura. García (2009) reitera que estas crenças em torno da docência constituem um sistema enraizado de modo tão profundo que a própria formação inicial[85] por vezes não consegue romper.

Ao discutir um panorama do campo de estudos da formação de professores e ao apresentar alguns dos seus avanços e lacunas, André (2010) teceu considerações destacáveis. Baseando suas afirmativas em estudo realizado em 2010, salientou que naquele momento o cenário que se apresentava era o seguinte: embora nos anos próximos a esse período muitas pesquisas tenham sido centradas nos professores e nas professoras e em suas práticas, os resultados apresentados, em sua grande maioria, ainda não tinham se transformado em proposições. Boa parte das pesquisas, afirmou, não iriam além do diagnóstico inicial sobre o que pensavam os docentes.

Para André (2010), devemos considerar as práticas e as representações de professores e de professoras, sempre de modo contextualizado, buscando compreender os aspectos que envolvem a produção desses discursos e fazeres, e, mais que isso, precisamos apontar as possibilidades para promover mais consistentes processos de aprendizagem da docência. Ela defende, portanto, uma análise que contemple "as concepções do professor, os processos de aprendizagem da docência e as suas práticas de ensino" (ANDRÉ, 2010, p. 177).

Além de demonstrar a realidade das pesquisas com foco mais voltado aos professores e às professoras, André (2010) destacou

85 Expressão utilizada por vários autores e autoras do campo para referir-se ao período da graduação na licenciatura, etapa diferente da "formação continuada" que ocorre após, ao longo da carreira profissional.

que a diminuição de pesquisas em torno da formação inicial, apresentada por seu estudo, é preocupante, visto que são muitas as demandas que cercam a formação nas licenciaturas. Como salientou Shulman (2005), precisamos nos dedicar constantemente a estudar o complexo trabalho do professor, pois não há uma "receita pronta" acerca dos conhecimentos e saberes que constituem sua formação. Se o mundo se move todo tempo, a profissão também está em constante transformação ou necessidade de reconstrução, daí porque precisamos estudá-la sempre. Quanto mais "pudermos adentrar em sua prática, conhecer a profissão, aprofundar as pesquisas e descobertas, mais haverá sistematização, e, portanto, proposições mais adequadas" (BARBOZA, 2015, p. 41).

No caso da Dança, vemos um fenômeno muito particular que se diferencia deste quadro apresentado por André (2010). É possível percebermos, sobretudo na última década, um crescimento nas investigações sobre as licenciaturas, ainda que pequeno, se comparando a outras áreas do conhecimento. Especificamente nas graduações gaúchas, percebo que muitos dos formadores e das formadoras estão fazendo seus estudos de doutorado em torno da própria prática, envolvendo algum aspecto sobre os cursos em que se inserem[86] ou mesmo em torno da docência em Dança na Educação Básica.

A respeito da formação de professores, há, ainda, um ponto em específico, que penso ser fundamental de ser abordado. Em diferentes encontros com a professora Maria Isabel Cunha[87], ouvi a máxima de que "na docência, forma é conteúdo" e suas colocações deixavam-me sempre tocada. Ao trazer esta discussão, a educadora instigava-me, e continua instigando, a pensar minha própria prática e a compreender que a forma como ensinamos nossos alunos e alunas, no contexto da licenciatura, é tão ou mais importante do que as teorias que dividimos com os estudantes. Vejo uma relação direta desta compreensão com o que Nóvoa (2011) chamou de "pessoalidade na profissionalidade", pois há um atravessamento entre ambas as dimensões, quando um professor ou uma professora estão em exercício profissional, e isso se materializa na nossa forma de ensinar, que é sempre única.

Reschke (2014) discutiu em seu estudo de doutorado a questão de forma e de conteúdo. Dentro de sua lógica argumentativa, a pesquisadora deixa claro que a prática pedagógica de um docente que atua na formação de professores é constituidora de conhecimentos bastante relevantes, pois carrega componentes que acabam se tornando modelos, modos de ser professor. Formadores e formadoras, ao atuarem nas licenciaturas, ensinam nas minúcias de suas ações e de suas escolhas, "portanto, o agir do professor é duplamente responsável pelo aprendizado do estudante: pelo que ele diz e pelo que ele faz, 'o que professa'" (RESCHKE, 2014, p. 48).

Em sua pesquisa, Reschke (2014) acompanhava a prática de professores e de professoras das disciplinas de Didática, mas acredito que suas colocações podem ser relacionadas a qualquer educador que faça parte de um processo de formação de professores, seja em disciplinas mais centradas no campo pedagógico ou não. Entendo que precisamos assumir que toda a disciplina que compõe o currículo de uma licenciatura forma professores.

Novamente ao revisitar Freire (2005, 2011, 2015a, 2015b, 2018), encontro elementos que destacam a importância do exemplo no ato de educar. O autor enfatizou a importância da busca constante por um tipo de prática pedagógica que seja a vivificação daquilo que o professor propõe por meio de sua fala. Em suas palavras, uma prática coerente é a "encarnação do discurso" do educador. A obstinação pela unidade entre teoria e prática é uma questão muito forte em sua obra e me parece extremamente relacionada com o

86 A respeito, posso citar os recentes trabalhos defendidos por Paludo (2015), Sastre (2015), Falkembach (2017) e Corrêa (2018), com os quais tive contato durante a pesquisa.

87 O contato mais efetivo com a mestra ocorreu a partir das minhas bancas de qualificação e defesa de mestrado e posteriormente, durante o ano de 2016 e 2017 quando pude participar do grupo de pesquisa por ela liderado (o GIPEDU). Também tive a honra de ser sua aluna na disciplina "Tendências Investigativas na Formação de Professores", no ano de 2016.

que aponta Reschke (2014).

Este entendimento de que a forma de ensinar é conteúdo inerente à prática de um professor ou uma professora formadora, toma uma dimensão mais profunda ainda com todas as discussões trazidas por Freire a respeito do ato de educar. Encontro no autor (FREIRE, 2015a) a crença na necessidade de um processo de implicação entre os sujeitos aprendentes e ensinantes, para a efetivação de uma educação emancipatória. Encontro em sua teoria também, o entendimento da docência como um fazer profissional que não nega a afetividade, mas ao contrário, a reconhece como inerente às relações latentes em processos educativos. Relação, que é muito diferente de um mero contato (FREIRE, 2018), que pressupõe a comunhão, o estar junto e a "corporificação das palavras pelo exemplo" (FREIRE, 2011, p. 35).

Aventuro-me, inspirada por seus apontamentos, na busca de, diante dos alunos e *com* eles, "testemunhar-lhes a liberdade" (FREIRE, 2015a, p. 82), em busca de vivenciar aquilo que embasa minhas concepções sobre a docência. Almejo que minha prática materialize o que defendo na Arte e na minha intervenção no mundo[88]. E nem sempre consigo, obviamente, mas tenho aprendido com o próprio fazer freireano sobre a necessária ética desta busca constante e incansável.

Em Pedagogia da Autonomia (2011), o autor registra muito bem sua percepção, quando afirma que "o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente 'lido', 'interpretado', 'escrito' e 'reescrito'" (p. 95). Freire (2011) explica que é necessário atenção por parte do educador e da educadora com relação à forma como os educandos e as educandas leem sua prática.

Tomar consciência desta potência destacada por Reschke (2014) e por Freire (2001), coloca-me, e penso, aos professores e professoras das licenciaturas, em um estado de atenção e de cuidado muito maior com as nossas posturas, pois a nossa ação é formação! E é conteúdo pela força da experiência. Nisso, vejamos, está talvez um ponto importantíssimo a analisar e que nos levará, com grande probabilidade, ao exercício de reflexão constante sobre nosso fazer. Como explica Reschke (2014), a professora ou o professor formador:

> [...] ensina pelo exemplo, pelo que faz junto com os seus alunos, pelas metodologias que utiliza, pelas estratégias de relação que põe em prática e pelos modelos de avaliação que instaura. Sua docência é a didática em ação e deve ser explorada tanto nos saberes práticos como nos seus pressupostos teóricos (p. 108).

Quando escolho dançar com ou para meus alunos ou não fazê-lo, quando proponho esta ou aquela forma de discutir um tema ou quando omito as colocações dos estudantes, quando dialogo com meus pares ou me fecho em mim mesma, quando ouço e dou retorno sobre uma questão ou crítica ou quando as rejeito, quando chego no horário estipulado para o começo da aula ou desconsidero estas convenções, quando medio ou não os conflitos de sala de aula, quando escolho dar aulas no bosque ou na sala teórica, quando a aula é uma poesia ou uma música ou um gesto ou tudo isso, quando dou mais perguntas do que respostas ou quando não deixo espaço para a dúvida, quando faço chamadas ou quando não faço... E, principalmente, no modo como faço tudo isso, diante do exercício docente, estou carregando conteúdos que formam.

Sem juízo de valor ou preconização de um modelo único ou de uma referência absoluta sobre nossa atuação como formadores e formadoras, sem querer também apresentar dualismos. Utilizando-me destas colocações apresentadas no parágrafo anterior, destaco que o modo como exercemos a docência, em cada movimento, é conteúdo que ensina sobre ser professor, queiramos ou não.

88 E com isso, ancorada em sua própria teoria, não desejo prescrever ou determinar esta forma como a única ou a mais acertada para exercer a docência, mas na consciência de sua provocação, desejo e preciso anunciá-la.

Para pensar a formação inicial do professor e da professora de Dança, período que ocorre durante a graduação na licenciatura, todas estas questões anunciadas de forma sucinta e introdutória são pertinentes. E me parece que esta discussão da forma ganha nuances muito particulares, sobre as quais me dedicarei na sequência das discussões.

Se as marcas da nossa existência aparecem como tônica forte no processo de desenvolvimento profissional, a questão corporal ganha uma dimensão muito significativa no campo da Dança. A corporeidade e as nossas experiências estéticas no e com o mundo certamente terão grande impacto no percurso formativo, assim como as experiências escolares. O caso da Dança traz questões peculiares, como anunciei em outros momentos:

> [...] não haverá uma estrutura curricular prévia sistematizada, não haverá uma prática pedagógica anterior a sua entrada na escola por onde se "apoiar". Não haverá o professor da sua área que o acolherá e orientará nas práticas de estágio. Tudo está por ser feito, desbravado! Muito embora a Arte e, especificamente, a Dança faça parte das manifestações culturais comuns aos estudantes, uma vez que ambas são inerentes ao ser humano, não haverá também uma bagagem de experiências escolarizadas anteriores, diferentemente de outras áreas como Língua Portuguesa ou a Educação Física, por exemplo (BARBOZA, 2015, p. 49).

O desafio está em como trazer a realidade da escola, como nos preconizam Nóvoa (2011) e Shulman (1986, 2005), para junto desta formação e desta prática pedagógica em Dança, que podemos afirmar, é nova para todos. Para os autores os conhecimentos que são próprios da docência precisam ser enfatizados, valorizados e desenvolvidos de forma séria, através dos processos de desenvolvimento profissional docente (e decente, eu diria). Nóvoa (2011) afirma que os saberes dos professores vão além de uma mera aplicação de técnicas ou, como comumente ouvimos, de uma "aplicação da teoria", mas sim, devem ser frutos de uma nova elaboração teórica apoiada na/pela prática e pela reflexão e reelaboração do conhecimento.

García (2009), ao trazer apontamentos em torno das principais críticas que envolvem as práticas realizadas em formação inicial, apresenta desafios que precisam ser superados, tais como: a pequena aproximação com a prática profissional, a dicotomia entre teoria e prática e a excessiva burocratização. Nóvoa (2011) defende a instituição de ações cada vez mais efetivas desenvolvidas em torno de comunidades docentes que incluam professores de todas áreas e níveis de ensino em um verdadeiro pacto colaborativo. E, neste sentido, a experiência de todos pode contribuir para um processo formativo mais denso e eficaz.

No caso da Dança, como pudemos perceber, haverá o desafio de encontrar as ainda incipientes experiências de ensino de Dança na escola e, talvez, um caminho profícuo seja a aproximação com as práticas que ocorrem nos espaços não-formais. Também, outros professores de Arte e docentes de diferentes áreas podem ajudar a compor este coletivo, trazendo suas experiências práticas de uma forma solidária. Como eu havia afirmado em outras reflexões sobre o tema, acredito que a escola, possivelmente, "fará bem" para a Dança, assim como a Dança "fará bem" para a escola (BARBOZA, 2015, p. 164), o que poderá provocar/instigar a constituição de várias partilhas interdisciplinares.

Para instituir propostas de formação consistentes, Shulman (1986) defende o retorno do que chamou de "Paradigma Ausente" ao reiterar com força a importância da formação intelectual consistente dos futuros docentes. O professor é o intelectual da educação, é a autoridade que a pensa e faz, repito. O retorno ao cuidado com o "conhecimento do conteúdo", para Shulman (1986), é um ponto central que precisa estar sempre no foco de nossas discussões. Conceito complexo e muito bem adensado pelo autor, o conhecimento do conteúdo exige uma apropriação extremamente elaborada, diz respeito à profunda compreensão daquilo que se ensina abrangendo muito mais do que a apreensão de informações ou técnicas. Shulman (1986) enfatiza que o conhecimento do conteúdo envolve ao

mesmo tempo: “o conhecimento do conteúdo em si mesmo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular”.

A formação acadêmica é, para Shulman (2005), uma das fontes de saberes básicos da docência que precisa instrumentalizar o professor para desenvolver o “conhecimento didático do conteúdo”. Cerne da prática pedagógica e o que diferencia o saber do docente de outros profissionais, o conhecimento didático do conteúdo interliga os saberes acerca do que é ensinado e da didática.

Precisamos, no caso da Dança, compreender outras peculiaridades que esta formação acadêmica exigirá, para além de todas as dimensões pinceladas neste texto introdutório e os desafios que farão parte de todo seu processo de desenvolvimento profissional. Como afirmei anteriormente, os formadores e as formadoras de cursos de Dança têm em sua frente o grande desafio de formar para a incerteza. “Incerteza dos espaços que irão ocupar, e das práticas a realizar. Incerteza de como serão recebidos nos diferentes espaços com os quais a Dança dialoga e pode se aproximar” (BARBOZA, 2015, p. 155); e, por outro lado e talvez com a mesma força, terão que formar com a certeza de que preparam um profissional que irá construir os primeiros passos e caminhos desta área de conhecimento na Educação Básica. Nesse movimento, todo cuidado é pouco.

Como pensar a formação do licenciado em Dança? Que saberes podem/devem constituir sua formação? O que tem se constituído como prática e pensamento pedagógico nos cursos de licenciatura da área? Estas são questões que venho perseguindo e que movem esta pesquisa.

Experienciar e viver Dança é o coração da formação de um licenciado ou de uma licenciada na área, pois é essencialmente no fazer do corpo, por meio do corpo que se constitui o saber com o qual lidamos. Trazendo o conceito de “conhecimento de conteúdo” cunhado por Shulman (1986), para o contexto da área, claramente perceberemos que não basta Dançar para compreender efetivamente a Dança e desenvolver uma apropriação plena do que a constitui como área de conhecimento. Porém, sem ela, a experiência do próprio dançar, não há formação, nem conhecimento na área.

Destaco, porém, que este dançar não é “qualquer coisa”, não é simplesmente se mover sem critérios, saberes ou conteúdos. É um experienciar Dança e teorizar junto. Conhecer o conteúdo, explicou Shulman (1986), demanda compreender como se funda o conhecimento com o qual o professor trabalha, “porque precisa saber selecionar, elencar, excluir ou destacar determinados aspectos sobre a disciplina que ensina” (BARBOZA, 2015, p. 29), só assim educadores da área poderão exercer autonomia em suas propostas pedagógicas e como produtores de sua própria Arte.

Uma parte essencial do que envolve o conceito desenvolvido por Shulman (1986) é “o conhecimento do conteúdo em si mesmo”. Como afirmei anteriormente (BARBOZA, 2915), no caso da Dança, “não se trata de mera apreensão de técnicas ou estilos de Dança” (p. 147), mas é um dançar que “está imbricado a uma perspectiva de consciência, percepção, transformação, análise e criação” (p.147). É um processo muito mais complexo que envolve um dançar que pesquisa[89]. O professor de Dança precisa ser um artista, reitero. A experiência artística é portanto, inerente aos processos de ensino e de aprendizagem na área.

Aventurei-me, durante a pesquisa de mestrado, a apontar, a partir do conceito de conhecimento de conteúdo de Shulman (1986), quais poderiam ser os componentes presentes na formação em Dança. Uma primeira dimensão da aprendizagem do conteúdo na Dança envolve a experiência do próprio dançar, do ser artista, ela implica discutir/compreender: “o que é Dança? Do que ela se constitui? Como se desenvolveu ao longo da história? De que maneiras pode se organizar? Como se produz Dança?” (BARBOZA, 2015, p. 146), levando-nos a um “saber dançar”. A prática é uma componente fundamental nestas aprendizagens, como vemos.

89 Talvez a ideia de *pesquisa com Dança* discutida por Meyer (2016b) ou mesmo da *prática como pesquisa* discutida por Fernandes (2014) sejam muito apropriadas, nesse sentido. Voltarei em outros momentos a esta questão.

Um segundo eixo merece, em meu entendimento, um criterioso olhar e grande destaque. O conhecimento didático do conteúdo é um desdobramento do conteúdo em si mesmo. Apoiada pelos estudos de Shulman (1986), destaquei que, no campo da Dança, esta dimensão envolve conhecer teorias e práticas que possibilitem compreender como tornar a Dança ensinável. Para isso, precisamos compreender como se aprende Dança.

Costas (2016) relata que é comum entre os cursos de licenciatura em Dança espalhados pelo país a aposta em uma "intensa formação artística com a formação pedagógica" (p. 130), assim constituindo a grande tônica dos projetos. Penso que a dimensão pedagógica deve perpassar todas as disciplinas de uma licenciatura, como uma abordagem que interliga a relação do conteúdo específico com o processo pedagógico. Como bem explicou Shulman (1986):

> O mero conhecimento do conteúdo é provavelmente tão inútil pedagogicamente quanto a prática sem conteúdo. Mas combinar de modo apropriado os dois aspectos das capacidades de um professor requer que prestemos tanta atenção os aspectos do conteúdo na docência quanto temos prestado aos elementos do processo de ensino (p.6).

Não posso deixar de evidenciar a importância da dimensão do conhecimento didático na formação, pois, como nos mostra Shulman (1986), ela é crucial! Em nosso caso, na Dança, não basta formar um artista, repito! Marques (2014) recentemente retomou esta afirmativa, explicando que "se houver qualquer relação entre ensino de Dança e um processo de educação crítico e transformador, não basta ser artista para ser professor" (p. 233). Portanto, o conhecimento específico não é suficiente em se tratando de prática docente. É pela valorização dos saberes próprios da docência que advoga Nóvoa (2011, 2017), mostrando-nos, assim como Shulman (1986, 2005), a urgência (ainda) desta discussão.

O grande desafio está em construir este caminho formativo sem ignorar que o conhecimento do conteúdo envolve também o conhecimento curricular. Envolve inserir professores e professoras em formação no campo educacional como um todo, para além das questões didáticas que envolvem o ensino e a aprendizagem da própria área.

Gosto muito de pensar a formação de professores e professoras de Dança a partir da fala do professor Thiago da UFPel:

> [...] então a gente fala do toque, do contato, da criação, da reflexão, da não assunção de um modelo único! Da problematização, da possibilidade de ver o mundo de outros modos, de pintar a árvore de azul e o oceano de vermelho. Então, se a gente se dá conta desse nossos papel, talvez a gente consiga chegar mais perto daquilo que se espera de um professor de Dança (Professor Thiago Amorim de Jesus, IN: BARBOZA, 2015, p. 140).

Parece que está, em suas palavras, um pouco da essência desse percurso formativo. Tenho utilizado com maior frequência o termo professor ou professora de Dança, para falar de profissionais licenciados na área. Compreendo que a dimensão artística é "intrínseca ao nosso fazer" e "não são necessárias adjetivações" (BARBOZA, 2015, p. 137). Opto por esta terminologia alicerçando-me na defesa de Nóvoa (2011, 2017) e Shulman (1986, 2005) pela valorização da docência. A palavra professora ou professor, neste caso, vem primeiro. Minha opção política está baseada também no pressuposto de que ser um artista é condição que, em essência, constitui o saber do conteúdo na nossa área. Arte é a natureza do conhecimento que ensinamos e, portanto, conhecê-la é produzir, primeiro, nossa própria experiência em Dança. Só posso ensiná-la efetivamente, sendo artista. Assim acontece a formação. Forma é conteúdo, retomo.

O termo artista-docente, cunhado e amplamente difundido por Isabel Marques desde sua pesquisa de doutorado em 1996, tem sido muito utilizado pelos pesquisadores do campo ao longo do tempo, nas produções que se ocupam de pensar a formação docente

em Dança. Como explica Molina (2016, p. 53), são comuns também termos como professores-artistas, docente-artista, artistas-professores, entre outros similares.

Trago esta questão ao texto por dois motivos. Primeiro, porque a nomenclatura utilizada está diretamente ligada a um debate político, a uma escolha ou necessidade histórica por demarcação de espaço. Segundo, porque considero importante ressaltar que, independente das posições políticas e dos lugares de fala que interferem nestas escolhas, podemos sintetizar que é consenso entre pesquisadoras do campo: professores e professoras de Dança precisam vivenciar os próprios processos artísticos, mais do que isso, precisam *ser* artistas para que possam ensinar Dança como Arte. Do contrário, ensinarão outra coisa que não a Dança como campo do saber, que não Arte.

Lembro-me sempre de um dos depoimentos oportunizados durante a investigação de mestrado em que a professora Maria Falkembach, da UFPel, falava deste lugar da experiência inerente à formação do artista, como um momento de intensidade, como algo que nos arrebata, como algo que não se ensina. Então a professora se questionava e dizia:

> Como é que se ensina experiência? Não se ensina! A gente produz... vai tentando produzir condições para que isso aconteça. Então, eu acho que é isso, a gente não vai ensinar como produzir esses momentos, mas a gente está criando condições para que isso aconteça! (IN: BARBOZA, 2015, p. 152)

Como afirmou Cardona (2014), aprende-se Arte, fazendo-a! Estudantes de Dança precisam fazer Arte durante seu desenvolvimento profissional, continuamente. O papel de formadores e de formadoras, como inspiram a professora da UFPel e Cardona (2014), é exatamente proporcionar as melhores estratégias para que estes processos pessoais aconteçam, floresçam, expandam-se. E devemos à pesquisadoras, como Isabel Marques e Márcia Strazzacappa, todo um percurso formativo que vem investindo nesta perspectiva, garantindo que esta formação ocorra dando conta de preservar a essência do "ser professora de Dança", que está neste quefazer imbricado e amalgamado do artista e do professor.

Talvez a preocupação das pesquisadoras em destacar a importância e a relevância desta aprendizagem na formação e no conceito carregado pela palavra artista-docente, seja compreendida diante das questões que apontei. Seja pela necessidade de demarcação da área, como produtora de conhecimento, seja pela urgência de destaque aos saberes próprios que a diferem de outras áreas. Talvez pelo cuidado com esta formação a tal ponto que a prática dos egressos não se transforme em mera reprodução de movimentos vazios, indo a um caminho tecnicista. Talvez para fazer valer aquilo que tanto se deseja, que é a compreensão da importância da Arte da Dança na formação dos sujeitos... Talvez por todos estes motivos e pela necessidade histórica de delinear muito bem este modo de ser professor muito distinto de outros campos do saber.

Mas, voltando ao que seria este artista, quero explicitar que não se trata da formação de um bacharel, de um performer excessivamente virtuoso ou do que se esperaria de um bailarino profissional. Concluindo, o professor de Dança é um artista, um criador, um invencionista de sua própria prática que, muitas vezes, tal como explica Icle (2012), não necessita de uma atuação artística paralela à docência, mas deve tornar sua intervenção pedagógica um fazer artístico, produzindo Arte com seus alunos. Em outros momentos busquei conceituar a dimensão artista do professor de Dança, dizendo que "não é uma questão de passagem, é um modo de construir relação com o conhecimento e com o ensino" (BARBOZA, 2015, p. 141). "É um estado, um modo inventivo de olhar para a prática pedagógica" (p. 141).

Este é um grande desafio para os professores e as professoras de Arte, em especial aos docentes do campo das Artes Cênicas[90], últimos a ocuparem o espaço da educação formal: inserir nas escolas práticas de ensino e de aprendizagem em Arte que não se "enrijeçam" a tal modo que se reduzam ou anulem, deixando de ser Arte. Como bem salienta Icle (2012), desejamos "uma escola com arte, uma aula *em* arte, antes que uma aula *sobre* arte" (p.18). Volto a destacar, para isso, como explica o autor, o professor precisa "ser Arte". E neste sentido tanto nas universidades, quanto nas escolas professoras de Dança trariam em si uma mesma "essência". Se forma é conteúdo na formação para a docência em Dança, nós formadoras não deveríamos ser tão diferentes daquelas professoras que estarão inserindo a Dança na escola. Também precisamos "ser Arte", defendo.

Cabe aos professores e às professoras de Dança construir essa história da área na Educação Básica, apresentá-la e desenvolvê-la, passo a passo, repito. Podemos pensar que o mesmo movimento que os licenciados e as licenciadas em Dança terão que fazer, nos ambientes escolares, acontece com os formadores e as formadoras nas instituições de Ensino Superior em que atuam.

A experiência e o contato com a realidade dos cursos e a própria trajetória da área no ambiente acadêmico brasileiro levam a destacar que boa parte dos docentes dos cursos de Dança, no país, não são graduados na área e muitos tampouco possuem formação em licenciatura[91], isto dobra o desafio e a responsabilidade de todos e todas.

Strazzacappa (2003) lembra que, durante muito tempo, os artistas e os profissionais da Dança se aproximaram de outras áreas do conhecimento para dar continuidade a sua formação, visto a invisibilidade da Dança, como possibilidade de preparação profissional desenvolvida no espaço universitário. Na particularidade da Dança, talvez mais especialmente do que em outros campos, é necessário pensarmos no desenvolvimento profissional dos formadores e das formadoras. A própria autora ajuda-nos a compreender a trajetória histórica da área em que os artistas se forjam profissionais na prática profissional, com formações em espaços não-formais como academias de Dança, por exemplo.

Buscando melhor desenvolver estes temas, os capítulos a seguir foram divididos para que as discussões possam ser apresentadas da forma que penso mais didática e organizada. Inicialmente faço uma explanação na perspectiva filosófica em que discuto a universidade clássica como lugar da Ciência e, consequentemente, do conhecimento nela legitimado como válido. Dentro desse paradigma, tento contextualizar o lugar da Arte e, principalmente, da Dança, quando inserida neste meio, e os possíveis desdobramentos de sua presença nesse ambiente[92]. Na sequência, trago um apanhado histórico do campo da Dança no espaço universitário brasileiro e, com dados da atualidade, busco traçar alguns dos principais aspectos emergentes e que podem ser discutidos, quando pensamos na formação do professor e da professora de Dança nesta trajetória. Depois disso, virão dados trazidos a partir das entrevistas em diálogo obviamente com estas questões todas que estão nas balizas teóricas iniciais do estudo.

---

90 No caso da educação formal, refiro-me principalmente às áreas do Teatro e da Dança.

91 O objetivo desta afirmativa é o de mapear a realidade da docência superior em Dança e suscitar algumas reflexões pertinentes ao contexto de formação na área que serão mais discutidas na sequência. É claro que a realidade prática nos mostra que muitos bacharéis desenvolvem práticas pedagógicas consistentes ao passo que, muitas vezes, a formação em licenciatura não é a garantia plena de um fazer professoral adequado. Porém, é importante reiterarmos que as especificidades e conhecimentos próprios para a docência são de extrema relevância na atuação de um docente universitário. Isto pressupõe afirmarmos que não basta o conhecimento específico para ensinar (acerca destas afirmativas, refleti teoricamente em outros momentos no texto e seguirei debatendo-as na sequência).

92 Acredito que este seja um debate necessário para começarmos a pensar na constituição dos cursos de licenciatura em Dança e, não menos, para pensar a presença da Dança na Educação Básica, dimensões que me parecem essenciais para ouvir as vozes docentes.

5. A universidade e o saber "legítimo":

onde e como a Dança fica neste cenário?

Se a dança fosse um texto escrito, poderia ser uma poesia; se fosse um discurso falado poderia ser uma declaração de amor à vida; mas, sendo gesto, a dança só pode ser o próprio dançarino em seu movimento dançante. Aí está sua peculiaridade, a sua sutileza e a sua riqueza, pois, para além dos múltiplos códigos atribuídos ao dançar, será sempre na gestualidade do corpo que ela poderá ser compreendida pelo homem. (PORPINO, 2006, p.28)

A citação/inspiração inicial deste capítulo, emprestada de Porpino (2006), é seguida, em seu texto, por um questionamento que desejo que reverbere em nossa leitura ao longo desta reflexão teórica: "E o que significa a gestualidade do corpo senão a própria existência humana em sua concretude?" (p. 28). Diante dessa inquietação, questiono-me também: como falar de Dança sem dançar? Que possibilidades encontro para falar de um conhecimento de natureza tão diferente da Ciência, buscando um fazer científico? Isto é possível? Desejado? Existe Ciência na Arte e Arte na Ciência? Pesquisa sobre Arte, em Arte, com Arte, o que podem vir a ser? No esforço de refletir sobre estas questões, busco traçar um linha (ou curva?) de pensamento, para analisarmos a presença da Dança na universidade e, por consequência, o contexto da formação de professores neste campo de conhecimento.

Em suas escritas, Cunha (2013) traz apontamentos que permitem afirmar que é impossível discutir a formação docente sem abordar os contextos em que a profissão está inserida e é produzida. Logo, refletir sobre a universidade é uma tarefa essencial no âmbito desta tese. Começarei, então, trazendo discussões neste sentido, por meio de apontamentos que sinalizam alguns dos desafios e perspectivas que cercam estes ambientes.

Sousa Santos (2011) versou em torno da universidade no século XXI, analisando o contexto atual e as demandas que nela vem aflorando, o que nos permite repensar os propósitos e as práticas desenvolvidas nestas instituições. O autor destacou o que identificou como as três grandes crises pelas quais a universidade tem passado (por ele denominadas: "Crise de Hegemonia", "Crise de Legitimidade" e "Crise Institucional"). Para o pesquisador, estas três crises estão ligadas entre si e precisam ser enfrentadas de forma conjunta. Compreendo que sua discussão seja crucial para que possamos analisar as práticas que acontecem nestes espaços, os conceitos de Ciência e de produção de conhecimento que os sobrevoam e a presença da Dança em meio a esta realidade.

Segundo Sousa Santos (2011), o avanço do modo de produção capitalista provocou mudanças que impactaram de tal forma as universidades, a ponto de gerar uma "Crise de Hegemonia". Como coloca o autor, estas instituições deixaram de ser o centro de produção de conhecimento (com uma cultura altamente qualificada e elitizada como no período da Idade Média), para contemplar os anseios do mercado industrial, que passa a demandar por formação profissional em maior escala e em diferentes áreas. Esta mudança coloca a universidade em uma realidade dicotômica na qual precisa atender a um novo e diferente público que ingressa no Ensino Superior, ao mesmo tempo em que segue responsável pela formação das elites. A nova configuração muda sua vocação inicial e é enfrentada com dificuldades pelas instituições que se veem ainda perdendo seu espaço histórico e *status*. O Estado passa a buscar em outros meios a formação da mão de obra especializada de que precisa para atender as demandas que advêm da sociedade e do mercado.

Se antes a universidade possuía soberania como o *lócus* primordial de produção de conhecimentos e da formação no Ensino Superior, ela passa agora a uma "Crise de Legitimidade", diante das novas realidades que se impõem como a grande abertura de faculdades e cursos técnicos, estes "mais afinados" com os propósitos do Estado e do mercado. Esta condição impacta sobremaneira a manutenção econômica das universidades e o investimento do Estado em sua estrutura, já que a oferta de recursos passa a estar

atrelada à adequação aos padrões estabelecidos pelo paradigma mercadológico.

Então, este movimento provoca uma "Crise Institucional", na qual a autonomia das universidades é "posta em cheque", através da constante imposição de uma adequação aos preceitos de "eficácia e produtividade". Agravando a realidade das crises enfrentadas pela universidade, Sousa Santos (2011) analisa os desastrosos impactos que o neoliberalismo tem provocado nessas instituições. Se há uma dependência financeira das universidades com o Estado, sua autonomia é afetada por essa dependência. E, no período neoliberal, a universidade deixa de ser prioridade para os governos, que passam a abrir espaço massivamente para a iniciativa privada e para a terceirização. Estas instituições são fortemente descapitalizadas devido aos reduzidos investimentos do Estado. Sousa Santos (2011) explica que esta "perda de prioridade" está diretamente ligada ao processo de "perda geral das políticas sociais induzidas pelo sistema econômico" (p. 18). Claramente percebemos suas colocações, refletindo sobre a realidade brasileira atual.

Se a universidade nasce como um espaço de produção de conhecimento altamente seletivo, em que alguns escolhidos podem desenvolver-se intelectualmente, é um grande e necessário desafio torná-la de fato democrática e acessível a uma população historicamente marginalizada, sem, com isso, prescindir da qualidade desse acesso. Sousa Santos (2011) mostra, ao longo de sua abordagem, o quanto estes movimentos aliados às diferentes configurações sociais provocaram e provocam mudanças marcantes nas concepções que temos, instaurando e instigando uma nova maneira de tratar o conhecimento.

Todas estas questões sinalizadas por Sousa Santos (2011) apontam a necessidade de refletirmos, também, em torno dos paradigmas que balizam a Ciência, pois penso que estes também estão diretamente ligados ao contexto histórico em que se produzem. Na continuidade do texto, busco analisar brevemente os conceitos que povoam o pensar científico que se desdobram no que se produz e dissemina nas universidades e nas diferentes práticas sociais derivadas por este pensar. De fato, o que se pensa sobre o conhecimento é reflexo daquilo que vem se construindo e pensando sobre o conhecimento científico ao longo do tempo. Na obra "Um discurso sobre as Ciências", Sousa Santos (2008) apresentou um apanhado importante que permite compreender esta afirmativa.

Sousa Santos (2008) explicou que o movimento ocorrido durante o século XVI influenciou sobremaneira o pensamento científico, marcando um modelo que chamou de Paradigma Dominante. Este, baseado na racionalidade, com forte influência das Ciências Exatas, rompia com os paradigmas vigentes na Idade Média e foi fortemente baseado naquilo que seus principais expoentes defendiam: a busca pelo conhecimento "verdadeiro". Investindo na diferenciação entre o conhecimento científico e o senso comum, cientistas como Bacon, Newton e Descartes dedicaram-se a desconfiar do conhecimento percebido pelos sentidos, em busca de uma verdade mensurável e comprovável.

Com forte influência matemática, o mundo, para que pudesse ser conhecido e compreendido, no entendimento desses pensadores, precisaria ser observável e quantificável, e toda forma de saber que não correspondia a seus preceitos deixava de ser considerada um saber legítimo. Para Sousa Santos (2008), este modelo totalitário visando o rompimento com o paradigma científico que o antecede, "nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e por suas regras metodológicas" (p. 21).

O autor esclarece que, nesse paradigma, existe o pressuposto de um mundo estático e previsível, o que permite, nessa perspectiva, a redução de tudo a leis e generalizações. Não há lugar para outra forma de conhecer que não atenda aos preceitos do método científico oriundo das Ciências Exatas, e esta é a compreensão determinista e mecanicista que vai ancorar a Ciência Moderna. A influência se faz a tal ponto que este modelo acaba sendo difundido nos discursos e nas práticas de produção de conhecimento

desenvolvidas no seio das universidades até os dias atuais. Como consequência, o conhecimento produzido pela via da emoção e as subjetividades perdem espaço – ou chegam a invisibilidade em alguns períodos históricos.

O Conhecimento que passa a ser válido é objetivo, comprovável, estatístico. Nas palavras de Sousa Santos (2008, p. 21), este é um modelo dominante pautado pela racionalidade científica que:

> [...] admite variedade interna mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (e que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filosóficos, jurídicos, literários e teológicos).

Os preceitos da Ciência Moderna, pautados pela perspectiva lógico-matemática, resultam, segundo Sousa Santos (2008), em duas compreensões: aquilo que "não é quantificável é cientificamente irrelevante" e "conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou" (p. 28). No contexto do século XVIII, segundo o autor, começam a ser apontadas as contradições que levaram as Ciências Sociais a emergir no século XIX. Então, o campo das Ciências Sociais, que "nasce para ser empírico", começa a ser pensado de forma diversa. Sousa Santos (2008) apresenta-nos as duas vertentes principais de abordagem das Ciências Sociais.

Marcando de forma mais incisiva a maior parte das práticas desenvolvidas pelos cientistas, uma primeira linha de investigação tendeu a "adequar" os preceitos dos estudos da natureza às investigações do campo social, aplicando em boa medida os princípios metodológicos e epistemológicos dominantes. Uma outra corrente, destacada pelo autor como "marginal", mas que acabou tomando força ao longo do tempo, passou a reivindicar uma proposta epistemológica própria para as Ciências Sociais, justificando a distinção de seu objeto de estudo (o ser social) da natureza.

Sousa Santos (2008) destaca que ainda que tenham ocorrido grandes movimentos em torno da legitimidade dos estudos no campo social, há um grande caminho a ser percorrido. Sua discussão evidencia a natureza distinta entre as análises no campo das Ciências Naturais e das Ciências Sociais. Como elucida o pesquisador, os obstáculos enfrentados no reconhecimento do caráter científico das Ciências Sociais existiram, principalmente, porque lidam com questões subjetivas (tanto do objeto pesquisado, quanto do pesquisador) e porque não podem produzir previsões ou criar generalizações e leis universais (já que o conhecimento estudado é historicamente situado e mutável). Enfim, ocorreram enfrentamentos na trajetória de sua legitimação, porque se ocupam de estudar o comportamento humano e os fenômenos sociais.

Mas este paradigma da racionalidade, tratado por Souza Santos (2008) como dominante, sofre abalos importantes a partir de movimentos iniciados por Einsten, se desdobrando em outras descobertas e vertentes posteriores. A teoria da relatividade pode ser considerada um marco que vai desestabilizar as certezas vigentes até então. No entendimento de Sousa Santos (2008), o Paradigma Dominante passa por uma crise irreversível, que começa nesse período e se arrasta até o contexto atual, instigando uma verdadeira revolução científica. Destacamos também aquilo que Heisenberg e Bohr vão revelando ao afirmarem que "não é possível observar ou medir um objecto sem interferir nele, sem o alterar" (p.43).

É interessante analisar, como bem destaca Sousa Santos (2008), que são os próprios avanços dos conhecimentos produzidos a partir do paradigma da Ciência Moderna que hoje possibilitam perceber algumas fragilidades presentes em seus preceitos. Para

o autor, o Paradigma Dominante das Ciências, ainda apoiado na racionalidade da Ciência Moderna, se desdobra em uma série de problemáticas que não correspondem às demandas impostas pela realidade (isto, já no período em que publica sua primeira versão da obra, na década de 80 do século XX). Mesmo que velozes transformações tenham ocorrido, o momento de transição anunciado pelo pesquisador parece ainda estar em pleno desenvolvimento.

Sousa Santos (2011) aponta a transposição do "Conhecimento Universitário para o Conhecimento Pluriversitário", como forma de superação desse modelo "predominantemente disciplinar"[93] e desconectado das reais necessidades das sociedades. Segundo o autor, a produção de Conhecimento Universitário é aquela em que "são os investigadores quem determina os problemas científicos a resolver, define a sua relevância e estabelece as metodologias e ritmos de pesquisa" (p. 40), caracterizando assim práticas e saberes homogêneos. Sousa Santos (2011) destaca que esta modalidade de conhecimento está desprovida de uma responsabilidade social com aquilo que é produzido, além de isolar-se em relação a outros modos de apreender o mundo.

Defendendo uma postura, denominada por ele como Pluriversitária, Souza Santos (2011) deixa clara outra vertente de trabalho, pautada por:

> [...] um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo [...]. No fundo é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência (p. 42).

Sousa Santos (2011) mostra que, embora a produção de Conhecimento Pluriversitário comumente se materialize de forma mercantil pelas parcerias universidade-indústria, ela pode se efetivar com outra roupagem, de modo muito mais "cooperativo, solidário, através de parcerias entre pesquisadores e sindicatos, organizações não-governamentais, movimentos sociais" (p. 43) entre outros grupos e minorias historicamente alijadas do processo de produção de conhecimento acadêmico. É a própria mudança no perfil do estudante universitário, segundo o pesquisador, que tem favorecido a efetivação deste novo paradigma. Quanto mais a Ciência se insere no contexto social, muito mais a sociedade se relaciona com ela, afirma Sousa Santos (2008) ao defender posturas pluriversitárias. Podemos pensar, nessa mesma lógica, que, quanto mais Arte é produzida e inserida nos diferentes espaços, mais a sociedade se sensibiliza, reconhece, compreende e interage com ela.

Estas duas formas de entendimento (Universitário e Pluriversitário) orbitam os espaços acadêmicos, forjando uma crise identitária que leva, por um lado, à resistência a mudanças e, por outro, a movimentos de ruptura. Mas podemos afirmar com certa tranquilidade que todo nosso sistema educacional, seja ele nas instituições superiores, seja nas escolas de Educação Básica, está fortemente marcado pelo modelo dominante da Ciência. Isto se desdobra em toda uma estrutura disciplinar que se materializa nos currículos e nas práticas que se desenvolvem em seu seio. A hierarquização entre as áreas de conhecimento, as cargas horárias, as metodologias, as estruturas físicas, enfim... seria possível enumerarmos uma série de aspectos que evidenciam o quanto estamos "engessados" nesse modelo.

Entendimentos como o de que um conhecimento só é verdadeiro quando "claro"/distinto, de que o mesmo para ser estudado precisa ser dividido e fragmentado, de que sua exploração deve ser feita das questões mais simples para as mais complexas para que se chegue à compreensão da totalidade, (ZAMBONI, 2012, p. 12) estão enraizados em boa parte das práticas escolares. A partir dessa

93 Expressão utilizada pelo autor (SOUZA SANTOS, 2011).

máxima, onde estaria o lugar para o saber sensível, para a experiência, para a vivência, para a emoção, para o não traduzível, para o processo criativo? Que *status* é atribuído a este tipo de saber? Chega a ser considerado um saber?

Para que possamos analisar um pouco mais essas questões na realidade brasileira, trago um exemplo. O próprio Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) levou muitos anos para contemplar o campo da Arte plenamente, garantindo sua oficialização como área de conhecimento e, como consequência, garantindo investimentos e consultores que o representassem. Zamboni (2012),[94] relata o quanto este processo é recente e demonstra que, para que a "clandestina"[95] Arte garantisse seu espaço, foi necessário um grande esforço que passou por um "convencimento interno, a fim de sensibilizar as instâncias decisórias em torno da importância da pesquisa em arte" (p. 2). Este movimento começa a dar os primeiros passos nos anos 80 do século XX, de acordo com o que narra Zamboni (2012). O autor ressalta, ainda, que não foi um processo simples e que houve resistência.

A defesa de Sousa Santos (2008) está no rompimento com o modelo ultrapassado, visando uma verdadeira reforma, para "responder positivamente as demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes" (p. 56). Para o autor, a universidade é um bem público essencial para toda sociedade. Na obra "Um Discurso Sobre as Ciências", ao discorrer sobre o Paradigma Emergente, Sousa Santos (2008) já havia destacado as tendências de uma nova concepção em transformação.

Parece-me que pensar a universidade, diante dessas reflexões apresentadas, nos impulsiona a refletir também sobre o modelo de sociedade que queremos, o paradigma de Ciência e de conhecimento que temos e, por conseguinte, o perfil dos sujeitos, homens e mulheres, que estamos a formar nestas instituições. No campo da educação, convém pensar: formar que tipo de professores e professoras, para construir qual formação para as novas gerações? Entre as proposições apresentadas por Sousa Santos (2011), darei destaque ao que denominou Ecologia de Saberes, por compreender a relevância de sua proposta à discussão que busco trazer sobre a presença da Dança na universidade.

A Ecologia de Saberes, a partir de sua explicação, leva-me à ideia de um constante diálogo. Remete-me a um movimento de partilha que coloca a universidade em uma horizontalidade que "põe em xeque" a tradicional hierarquização de conhecimentos. Nesta relação, a Ecologia de Saberes aproxima os fazeres e práticas populares dos científicos. Mais além, eu pensaria em uma possibilidade (e necessidade) de convivência entre as produções de natureza artística e científica. Como explica Sousa Santos (2011):

> Começa a ser socialmente perceptível que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu ativamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não científico (p. 76).

Este movimento também provocou a marginalização dos conhecimentos oriundos do povo, gerando maior "injustiça cognitiva"[96]. Podemos pensar que isto também ocorreu com a Arte, embora isto não seja destacado pelo estudioso nesta escrita. Para Sousa Santos (2011), a Ecologia de Saberes não pode ser imposta, pois implica em um novo posicionamento diante de nosso fazer. Na conceitualização do autor:

---

94 É importante destacar que o professor Zamboni (2012) traz suas considerações a partir do campo das Artes Visuais, mas suas colocações abrangem as demais áreas das Artes e podem nos ajudar a vislumbrar o quanto as Artes Cênicas estão ainda mais marginalizadas.

95 Expressão utilizada pelo autor (ZAMBONI, 2012).

96 Expressão utilizada pelo autor (SOUSA SANTOS, 2011).

> [...] são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto de que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico quanto dos conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes (p. 77).

A Ecologia dos Saberes pode ser entendida como uma ponte que aproxima e interliga diferentes origens e formas de produção de conhecimento. Não é unilateral, tampouco autoritária. É um modo de estabelecer relação e de fazer avançar uma perspectiva mais humanista na produção de conhecimento. É também uma potente possibilidade de vivenciarmos práticas universitárias menos instrumentais e mais enriquecedoras, porque carrega o princípio da pluralidade.

Ao discorrer sobre a Ecologia dos Saberes, Sousa Santos (2010) explicitou que existe uma diversidade epistemológica no mundo e que, dentro dela, cabem tanto práticas científicas diversas, dentre elas o rompimento com uma visão moderna da Ciência, quanto a pluralidade de outros conhecimentos produzidos externamente a ela. O pesquisador também denuncia a existência de um "exclusivismo epistemológico"[97] em torno deste saber oriundo da Ciência. Além disso, evidencia que o modo de produção capitalista tem perpetuado "uma diferença epistemológica, que, não reconhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes" (p. 153).

Na poética de sua expressão "constelação de conhecimentos" (2010, p. 155), ao tratar da variedade e da complementaridade dos modos de produção de conhecimento humano, Sousa Santos (2010) vai conclamar pelo fim do "epistemicídio"[98], que nada mais é do que o resultado de um processo em que:

> [...] A Ciência Moderna ocidental, ao mesmo tempo que se constituiu vibrante e inesgotável fonte de progresso tecnológico e desenvolvimento capitalista, arrasou, marginalizou ou descredibilizou todos os conhecimentos não científicos que lhe eram alternativos (SOUSA SANTOS, 2010, p. 155).

Então, a Ecologia de Saberes, fazendo analogia à metáfora do epistemicídio, pode nos levar a ficarmos grávidos de outras epistemologias, fazendo nascer novas posturas acadêmicas. Novas práticas epistemológicas ecológicas que, como defende Sousa Santos (2010, p. 154), reconheçam a impossibilidade da neutralidade e a importância da reflexão sobre a vida, assim como as implicações da produção de conhecimento nas práticas sociais.

Se por um lado acompanhamos todo esse movimento em torno do que é considerado um saber legítimo pelas autoridades do campo científico e observamos as transformações ocorridas na universidade, espaço principal deste fazer, precisamos refletir e analisar, por outro, o que seria a Arte. Para pensarmos na convivência entre Arte e Ciência no espaço acadêmico e na sociedade, inspirados por este novo arranjo proposto por Sousa Santos (2011), precisamos pontuar suas peculiaridades.

Zamboni (2012) defende que, assim como a Ciência, a Arte também é construída a partir de paradigmas que não são estáticos e se transformam ao longo do tempo. Como bem explica, desde as primeiras manifestações artísticas houve um "conjunto de ideias" que norteou a forma aceita de produzir Arte, estabelecendo os paradigmas dominantes na área, em cada período. Este código, de certa

97 Expressão utilizada pelo autor (SOUSA SANTOS, 2010).

98 Expressão cunhada pelo autor (SOUSA SANTOS, 2010).

forma, determinou e determina o que é validado pela comunidade artística em diferentes tempos históricos. Sua colocação nos leva a pensar que Arte “tem classe”, tem ideologias que a sobrevoam e pode se apresentar em diferentes perspectivas. Em sua trajetória também houve separações e demarcações em torno do que seria considerado “mais elaborado”: a clássica separação entre o popular e o erudito, é um exemplo, o segundo mais valorizado e, até os dias atuais, acessível a poucos.

Dentro de uma lógica ecológica de saberes, é preciso torná-la o mais acessível e democrática possível, vencendo a “injustiça cognitiva”, apontada por Sousa Santos (2010). Por isso, formar cada vez mais professores e professoras de Arte, por isso falar de Arte por meio da Arte, por isso colocá-la nos espaços de educação formal, principalmente na educação pública, por isso valorizar e dialogar com as diferentes formas de produzir Dança, em nosso caso.

Marques (2008), ao dissertar em torno dos movimentos ao longo da história da Arte, enfatizou o caráter diferenciado que algumas produções artísticas na contemporaneidade podem assumir. A autora explica que, diferentemente de uma experiência estética como mera contemplação, podemos construir obras que evocam a participação, que nos colocam a pensar, que afetam nossas percepções...

Sempre que tento falar de Arte e de sua forma tão distinta de falar do mundo e de produzir conhecimento sobre ele, retomo Galeano (2016, p. 15), com seu pequeno texto em que a transcreve:

> Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadlof, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
> Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente dos seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
> E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
> - Me ajuda a olhar!

Os poetas costumam ajudar, quando, por meio da escrita, não dou conta de algumas questões. Com o poder de sua obra literária, Galeano (2016) inspira a pensar na Arte para “ajudar a olhar” o mundo... Para dizê-lo de outras formas, para expressar o indizível nas formas convencionais. A escrita de Galeano (2016) também me leva a pensar em uma escola e uma universidade que podem (devem!) nos ajudar a conhecer, dizer e ler o mundo de outras formas. Nas palavras de Gambini (2010), que destaco a seguir, um pouco do que pode ser e se pensar sobre esta forma de produção de conhecimento. Sim, um ponto importante a sempre destacar e reiterar: Arte é uma potente forma de produção de conhecimento, é um campo de saber!

> [...] arte é uma antiga e preciosa via de obtenção de novos conhecimentos: realidades não nomeadas, terrenos não mapeados, valores ainda sem contorno e definição, sensações não catalogadas, estados de espírito incomuns, maneiras novas de estar no mundo e de ser humano. A arte leva a essas dimensões, as descobre, as inventa. Não se trata portanto, de buscar o lúdico, o entretenimento, o decorativo ou apenas o belo porque belo. A arte é uma via antiquíssima de conhecer nosso mundo interno tanto quanto de registrar nosso mundo externo e, por estar apoiada na imaginação e na fantasia, na verdade constitui uma dimensão da realidade. Ela não é mero espelho desta, não é cópia da vida, nem seu reflexo, nem comentário inteligente: a arte cria realidades (p. 151-152).

Ainda traçando discussões em torno da Arte como campo de conhecimento e sobre seu caráter educativo, apoio-me na escrita de Zamboni (2012). O autor ressalta que a educação da nossa percepção sensível desenvolvida pela via artística é fundamental para o desenvolvimento humano, já que nos auxilia/instrumentaliza a compreender o mundo sobre outras dimensões - talvez as mais

complexas e profundas da existência humana. Mais do que isso, afirma Zamboni (2012), a Arte pode ser essencial para compreendermos outros tipos de conhecimentos.

Cardona (2014), ao discorrer sobre o conceito de "*poética de la enseñanza*"[99], traz entre várias reflexões algumas considerações em torno da Arte, das quais subtraio tópicos que considero centrais. A pesquisadora (2014) aponta subsídios que permitem afirmar que é pouco útil ou pouco possível apresentar um único conceito para Arte, já que há uma multiplicidade de conceitos atribuídos por cada um de acordo com suas necessidades. *"Entonces, en qué nos apoyamos para hablar de un producto artístico? Ante la ausencia de criterios universales, sólo hay la intencionalidad artística detrás de la obra"*, afirma (CARDONA, 2014, p. 25).

Mais importante do que traçar uma definição sobre o que é a Arte, Cardona (2014) ressalta que o central é exatamente a relação estabelecida entre aquele que a aprecia e a obra em si mesma. Assim como Gambini (2010), Cardona (2014) enfatiza que a experiência em Arte nos aproxima daquilo que nos torna mais humanos. Acredito que a Arte carrega esta potência, porque vai desenvolver, acionar e/ou se utilizar de um tipo conhecimento específico, ao qual Duarte Jr. (2001) chamou de saber sensível. Em suas palavras:

> Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam, um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. E será para esta sabedoria primordial que devemos voltar a atenção se quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousam todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele se mostre (p. 12).

A Arte, em meu entendimento, aproxima-nos de nossa vocação ontológica para "ser mais" (FREIRE, 2005, 2015a, 2015b). Eu diria que a Arte pode nos colocar em contato com nossa essência enquanto homens e mulheres capazes de amar, porque capazes de nos relacionar. A Arte traz em si a possibilidade do nosso encontro com o que fundamentalmente nos constitui. Então, a meu ver, ela carrega sempre uma fagulha do "ser mais".

Dentro da discussão trazida por Freire (2005) na obra Pedagogia do Oprimido (2005), a categoria "ser mais" aparece com muita força. Para o mestre, ela parte da consciência dos homens e das mulheres em torno de sua incompletude, ou como diria, de seu inacabamento. Esta nossa vocação está diretamente ligada a uma perspectiva de educação libertadora, que, em oposição à uma prática bancária, luta pela emancipação dos homens, a partir da consciência sobre o mundo e de sua própria compreensão como sujeitos que fazem história.

"Ser mais", diz o mestre, é uma predisposição nossa como homens e mulheres para sermos e vivermos plenos. É uma vocação para a humanização, é a "expressão da natureza humana" (FREIRE, 2015a, p. 15). Humanização esta que só ocorre com a nossa libertação junto aos outros, em comunhão. Logo, repito, vejo na educação sensível, que perpassa a Arte, um lugar que tem muita força nesse sentido, e voltarei a trazer esta categoria em outros momentos.

O encontro com nosso "corpo consciente" parte da nossa natureza do "ser mais", é o que nos tem permitido inteligir no mundo "técnica, ética, estética, científica e politicamente", explica Freire (2015a, p. 16). Precisamos de consciência crítica para construir um

---

99 Para a autora, esta proposta tem permitido o caminho de formar pessoas com uma postura criativa diante do mundo. E explica que, quando o professor, por ela anunciado como *maestro/creador*, "t*ranscende y transforma la imagen-objeto de la vida cotidiana"* (p. 20), está produzindo poética e para isso precisa passar pela experiência que denominou *"ensoñación*". A *ensoñación*, momento que a autora define como mergulho ao seu interior, em meu entendimento aproxima-se do conceito de experiência trabalhado por Larrosa Bondía (2002).

conhecimento que potencialize esta nossa vocação para "ser mais", seja ele científico ou artístico. Para quem e com quem produzo conhecimento? Para que e a quem ele serve? Estas são perguntas constantes e decisivas em um fazer freireano.

Por tratar da ordem do sensível, de um saber que passa pela experiência, a Arte não pode ser considerada qualquer coisa, é importante que se diga. Cardona (2014, p. 15) afirma que a poética é para o campo das Artes, aquilo que o método científico é para o campo das Ciências. E, ao seguir seu raciocínio em torno da definição de Arte, pondera que, para que a intencionalidade do artista se efetive, são necessários caminhos e congruências, que exigem processos de elaboração, escolhas, seleções, decisões e sistematização. E reitero, com suas colocações, o caráter de produção de conhecimento inerente à Arte.

Ainda durante a investigação de mestrado, quando analisava e repensava a presença da Dança no espaço universitário ao discutir Ciência, refletia sobre a presença de um campo de saber distinto, de outra natureza, no contexto da produção científica. E então já anunciava nas reflexões a possibilidade de "pensar a sala de aula como um lugar de invenção, de prazer, de dizer o mundo de outras maneiras" (BARBOZA, 2015, p.160), ousando dizer que a presença da Dança neste espaço poderá provocar rupturas interessantes.

Gambini (2010), ao falar da Arte, reitera seu caráter transgressor e, por isso, sua tendência a ser "perigosa". Para o autor uma Arte subversiva é aquela que transforma... "nos estremece, nos faz chorar, nos dá vertigens" (p. 155), altera nosso estado inicial, enfim, nos afeta. Gambini (2010) afirma que esta perspectiva de fazer artístico é muito diferente daquela produção (também de Arte) que tem características mais contemplativas ou decorativas, que "deleita, acalma, aconchega" (p. 155), mas não subverte. Para o autor, é a intencionalidade do artista que se materializará em um ou outro tipo de produção. E é esta dimensão do fazer artístico que acelera o coração, capta-nos e nos transforma que pode gerar, ao mesmo tempo, os maiores impactos e as maiores aprendizagens no ambiente científico. É esta, retomo, que nos aproxima do "ser mais" freireano.

Relendo Bondía (2002), podemos pensar que este processo de implicação que acontece entre espectador e obra de Arte pode ser definido como experiência e este me parece um conceito muito caro para esta discussão. Diferente da informação, a experiência para o autor está na ordem daquilo que nos toca, que nos transforma. Não se trata do acúmulo de conteúdos mas de um movimento diferente, que, por nos afetar leva-nos a um estado de saber muito distinto. Bondía (2002) condena o entendimento de que só conhecemos à medida em que nos preenchemos de informações e as processamos, defendendo que este preceito torna impossível pensarmos no conceito de experiência.

Bondía (2002) faz uma crítica forte ao que costumam reproduzir educadores e práticas educacionais, afirmando que "pensar não é somente 'raciocinar' ou 'calcular' ou 'argumentar', como nos tem sido ensinado muitas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece" (p. 21). Gosto de pensar que a vivência artística pode nos proporcionar muito mais experiências e pode provocar nas universidades e nas escolas um desacomodar de verdades estabelecidas e enraizadas no pensamento cartesiano.

Fazendo uso de uma metáfora, Gambini (2010) "brinca" com a expressão "com cabeça nas nuvens", muitas vezes utilizada com sentido pejorativo. Assim, ele critica esta hierarquia de saberes tradicionalmente perpetuada nos ambientes de educação formal. "É recomendável, como nos pedem, determinam e recomendam, que a cabeça esteja na terra, assim chamada de realidade", ironiza (GAMBINI, 2010, p. 150).

Em contraposição a uma "mente educada"[100], a "cabeça nas nuvens", para Gambini (2010), é aquela que "faz de alguém um

100 Expressão utilizada pelo autor (GAMBINI, 2010).

artista, um poeta, um visionário, um sonhador, um educador de vanguarda" (p. 151). Poeticamente, esta analogia ajuda a conceituar o estado, "raro e sublime", como descreve o autor, provocado pelos momentos que envolvem o processo criativo. Podemos, diante dessas colocações, nos questionar: a descoberta científica não seria também, muitas vezes, um processo criativo? Talvez sim, talvez não.

Assim como Gambini (2010), de nenhuma maneira menosprezo ou desvalorizo o saber científico, ao contrário, este tipo de produção de conhecimento foi e é extremamente necessário para o desenvolvimento da nossa sociedade. O avanço científico é imprescindível para a humanidade[101]! Porém, o conhecimento produzido pela experiência artística, que possibilita uma forma de conhecer que passa, muito mais, pela via do sensível é tão importante quanto o conhecimento científico.

Como ressaltou Gambini (2010), mesmo que de forma caricata como ele mesmo aponta, este movimento histórico de exacerbada racionalidade vai "aos poucos se estabelecendo, se impondo, se enrijecendo, calcificando, cristalizando, engessando, oficializando, se doutorando" (p. 151). Seguindo sua provocação Gambini (2010) pondera que vamos também nos formatando engessados, orgulhando-nos "de ter construído uma mente estável, bem formada e informada, e, acima de tudo saudável e com o pé no chão" (p. 151). Sua crítica nos conclama a refletir sobre discursos e práticas em voga em muitos espaços educativos. Imediatamente percebemos que a escola e universidade não passam ilesas a estas críticas. Em suas palavras, outro questionamento/tensão instigante:

> Qual é o contrário da mente doutora, sólida e inabalável como um edifício de concreto armado? É aquela feita de nuvem, desprovida de materialidade, sem dureza, nem forma fixa. Ela se deixa levar pelo vento [...] (p.151).

Para além de dualismos, bom e ruim, bem e mal, e quero enfatizar esta prerrogativa, precisamos fazer mais Arte na/com a Ciência e precisamos estudar muito mais sobre a Arte e suas contribuições na formação humana. E quero demarcar a presença da Dança como uma área de conhecimento diferenciada e poderosa. Com o conceito apresentado por Falkembach (2012), quero destacar as particularidades da Dança:

> O campo da Dança percebe e conhece o ser humano em movimento, em ação, em relação. É um modo de conhecimento complexo que também se expressa pela via do movimento. É um conhecimento sobre o corpo, sobre o sujeito que o corpo humano revela. Conhecimento que se constrói na prática de treinar o corpo para construir um corpo cênico. Passa, portanto, pelo autoconhecimento, construído na relação do seu corpo em movimento com os outros corpos e com a obra coreográfica que cria e que apresenta (p. 67-68).

A presença da Dança em diferentes contextos, sobretudo nos espaços de produção científica, é fundamental para que ela mesma siga alicerçando a sua legitimação como área de conhecimento. Sua especificidade, envolve o (impactante) movimento, talvez não tão demarcado por outros campos, como as Artes Visuais, a Música ou mesmo o Teatro. Esta forma de conhecer que se traduz e materializa na corporeidade, no gesto poetizado, possivelmente tenha, entre as Artes, a voz mais diferente da linguagem formal do espaço acadêmico. Aliás, dentro das áreas, ela foi historicamente a última a ocupar espaço no ambiente universitário e, por conseguinte, na Educação Básica.

---

101 E esta é uma afirmativa que precisa ser enfaticamente registrada, visto os ataques sofridos pela Ciência brasileira durante os duros meses de cortes e perseguições sofridos em 2019. O que seria de nossa sociedade sem todos os avanços que as pesquisas, principalmente as produzidas nas universidades públicas, nos possibilitaram ao longo do tempo? Não podemos, de forma alguma, desconsiderar sua importância.

Strazzacappa (2012b) vem propondo que façamos com efetiva frequência o movimento de "falar de arte por meio da arte"[102] (p. 1) pois sua força, como forma de produzir sentidos e saberes, é muito distinta das tradicionais práticas escolares e universitárias. Há nesta particularidade da Dança um campo profícuo para pensar a formação humana, explica. A estudiosa tem defendido e experienciado o que chamou de vivências "poético acadêmicas". Trazendo a força da produção artística para os processos de formação e de produção de conhecimento, sobretudo em Arte, ela posiciona sua escolha como "um ato político deliberado" (2014, p. 109). Seu objetivo é contribuir com a divulgação das pesquisas na área e "consolidar o respeito pelo trabalho artístico na universidade" (p. 109), fazendo-se ver e provocando experiências em que a Arte seja vista em sua natureza primeira.

Em outro momento, Strazzacappa (2006) já havia nos apontado que a presença da Arte no espaço acadêmico poderá favorecer sobremaneira a formação estética não só dos estudantes, mas dos demais docentes, funcionários e da comunidade acadêmica como um todo. É na sua força, como possibilidade "do sonho" que a autora aposta, pensamento com o qual me filio (STRAZZACAPPA, 2006, p. 36). Penso que nós professores e professoras de Arte precisamos produzir e compartilhar muito mais nossas investigações artísticas, permitindo a fruição dos demais pesquisadores, "ecologicamente" dialogando com os saberes que estamos produzindo cientificamente.

Acredito que tornar-se um artista é uma aprendizagem como tantas outras na existência humana. Entendendo-a não como um dom, defendo que ela pode ser ensinável e logo aprendível a qualquer momento da vida. Tal como o fazer científico, a Arte é fruto do trabalho de muitos homens e mulheres ao longo da história. Gambini (2010) e Zamboni (2012) enfatizam que toda a produção artística envolve uma produção intelectual. Gambini (2010) tensiona a aproximação entre Arte e Ciência ao discutir a natureza diferente da produção de conhecimento de cada uma, e destaca a impossibilidade de uma fazer-se a outra. Fazendo alusão à "cabeça nas nuvens" do artista, ele defende que:

> [...] ela plaina, paira, sobrevoa, desce ao chão e novamente se eleva até as alturas. Não dá para prendê-la em uma caixa. [...] Uma nuvem dentro de uma caixa? Paradoxo. Alusão crítica para se pensar no absurdo. O que pode pôr dentro de uma caixa, em contenção, sob domínio, conservado e arquivado? Luz do sol, chuva, orvalho? Não. Ferro velho, minerais, um animal em decomposição? Sim. Mas a nuvem não dá. Como a alma, ela é inaprisionável (GAMIBINI, 2010, p. 151).

Apesar de sua metáfora extremamente didática e talvez no esforço de ressaltar a importância da Arte na formação humana, Gambini (2010) vai abordando ao longo de seu texto a distinção muito demarcada entre Arte e Ciência. Mas é fundamental ressaltarmos que, apesar de campos distintos, Arte e Ciência, como propõe Zamboni (2012), são formas complementares de compreensão do mundo. Utilizando suas palavras, são "faces do conhecimento" na busca pelo entendimento da nossa existência enquanto humanidade. Meyer (2016b) coloca a Arte como "uma alternativa instigante" para perceber e inventar a realidade. Como vimos ao longo do texto, a Arte foi uma das nossas primeiras formas de significação do mundo, ela é inerente a nós humanos.

Mas, diante do exposto, podemos refletir: se a natureza da produção de conhecimento em Arte é distinta da Ciência, como utilizar os mesmos caminhos para a pesquisa? Se as Ciências Sociais precisaram encontrar suas próprias metodologias distintas das

102 Esta proposição muito defendida por Strazzacappa (2012) provocou-me de tal modo que a proposta visual da tese, e a "escrita cênica" compartilhada nos momentos de qualificação e defesa, para além de uma necessidade, se constituíram como uma escolha, como afirmei no capítulo metodológico. O desejo é que diferentes expressões corroborem, provoquem no leitor esta "Ecologia de Saberes"... que se façam experiência!

Ciências Exatas, para atender a especificidade de seu objeto de estudo, como acontece com a Arte? Como estamos fazendo no campo da Dança e como poderemos fazer? A seguir, vamos refletir um pouco mais sobre alguns discursos e movimentos nesse sentido.

5.1 Os caminhos da Pesquisa em Arte: modos de habitar o ambiente acadêmico

As questões que encerram o bloco anterior de escrita trazem temas e indagações em torno dos quais venho refletindo ao longo de minha experiência como docente na universidade. Durante os estudos teóricos e os aprofundamentos que vinham junto à análise dos dados desta pesquisa, encontrei-me em meio a elas com mais ênfase. Como processo formativo que também é, pensava minha própria prática pedagógica como formadora e pesquisadora, enquanto lia meus pares e retomava outras referências teóricas.

Penso que estes pontos estejam em pleno desenvolvimento, seguindo um processo natural e novo percorrido pelos caminhos da Arte, neste caso, mais especificamente da Dança, em seus movimentos de pesquisa no espaço acadêmico. Uso o termo desenvolvimento, no sentido de uma espécie de transformação que emerge da compreensão que vai se fazendo em torno das práticas investigativas que vem sendo realizadas. Ora, se Arte e Ciência não podem uma fazer-se a outra, é natural que a pesquisa no campo ande a partir de suas referências e em busca de suas especificidades.

Em minha leitura, nossos modos de habitar o universo da pesquisa acadêmica no campo da Dança, no Brasil, têm gerado produções inventivas, afinal, esta é uma das nossas características. Ainda que muitas vezes produzindo "adaptações" ou seguindo modelos e padrões das pesquisas desenvolvidas em outros campos, não podemos negar aspectos diferenciados, inerentes aos nossos estudos. Surgem constantemente metodologias e procedimentos investigativos em nossos cotidianos, assim como em outros campos do saber. Tentarei trazer algumas questões a seguir que poderão destacar diferentes perspectivas e visões que orbitam o universo acadêmico nas Artes.

Gambini (2010) trouxe, através de sua escrita poética, uma proposta que podemos agregar às defesas de Meyer (2016b) e Zamboni (2012), ao afirmar que "arte e a ciência devem dar-se as mãos, e cada uma aproveitar o que a outra conhece" (p.158). O autor propõe que, "ao invés de desprezo mútuo, poderia ocorrer uma fertilização cruzada" (GAMBINI, 2010, p. 158). Nesta convivência fértil, poderemos encontrar trajetórias muito instigantes de produção de conhecimento, penso. E esta tem sido, com tensões, aproximações e afastamentos, a nossa trajetória no campo da Dança dentro do espaço universitário.

Zamboni (2012) afirma que existem diferentes caminhos de trabalho no campo da Arte. O pesquisador explica que há artistas que produzem de uma forma mais intuitiva, afastando-se "de um labor com elevado grau de conscientização, conduta requerida por qualquer pesquisa de procedimento racional" (p. 7), mas também encontramos artistas que trabalham de forma claramente consciente suas pesquisas em Arte. O que nos cabe aqui é discutir a questão da pesquisa acadêmica, esta com alguns aspectos diferentes deste fazer do artista no seu cotidiano de trabalho em outros contextos. Vou diferenciar então a pesquisa em Arte da pesquisa acadêmica em Arte (compartilhada e produzida no ambiente universitário), para que seja possível fazermos um recorte pertinente para este estudo[103].

Inicialmente, vou abordar três perspectivas para analisarmos a presença da investigação no campo da Arte na universidade, que penso que podem colaborar com as reflexões em torno dos movimentos e dos pensamentos que vêm sendo debatidos: a pesquisa

103 De forma alguma esta delimitação traz algum juízo de valor ou hierarquização dos modos de produção de conhecimento em Arte, esta foi, sim, uma escolha didática, para destacar que o centro da discussão, neste momento, é a produção investigativa no espaço acadêmico.

sobre Arte, a pesquisa com Arte e a pesquisa acadêmica em Arte. Zamboni (2012) é um teórico que traz contribuições importantes ao fazer ponderações a respeito do que denomina pesquisa em Arte. No campo da Dança, Meyer (2016b) faz uma discussão próxima, mas diferente sobre alguns aspectos, ao trabalhar com o conceito de pesquisa com Arte. E vou fazer a defesa de que estas (e outras que se fizerem possíveis ou necessárias) perspectivas podem e precisam ocupar o seu espaço na universidade. Pois, como disse, penso que na trajetória da área ainda estamos construindo entendimentos acerca desta questão no Brasil e, no caminho, encontraremos as perspectivas mais adequadas ao nosso fazer. Todo estudo e produção em nosso campo é importante, defendo.

A abordagem de Zamboni (2012), ao definir o conceito de pesquisa em Arte, deixa evidente que, quando traça esta categoria, está se referindo ao processo pelo qual passam os artistas ao produzirem uma obra. Este tipo de produção envolve o processo criativo em si mesmo. Inclusive, Zamboni (2012) em seu texto, vai propor uma metodologia para este tipo de investigação, no campo das Artes Visuais, destacando a dificuldade de uma "convenção".

Zamboni (2012) enumera várias possibilidades de pesquisa "ligadas à arte" que, segundo o autor, também poderiam ser consideradas pesquisas em Arte. Mas é a elas que estou me referindo como pesquisas sobre Arte, utilizando a mesma demarcação feita por Meyer (2016b). Estas estariam muito mais ligadas a questões teóricas do campo aproximadas com outras áreas do conhecimento. É o caso desta tese, por exemplo, em que discuto a formação em/na Dança, pelo viés da Educação. Nestes casos, como afirma Zamboni (2012), o pesquisador lança mão de metodologias "convencionais" utilizadas em outros campos, sobretudo nas Ciências Humanas.

Meyer (2016b) vai defender, em seu texto, a importância de estudos acadêmicos sobre os processos artísticos vivenciados pelos artistas e sobre suas obras. Em suas palavras, a pesquisa com Dança "é aquela que evoca a escrita da própria experiência do artista em processos de criação e formação em sala de aula, de ensaio e outros espaços e situações performativas" (p. 53). Sua discussão é de grande pertinência, sobretudo para pensarmos na formação dos licenciados e licenciadas em Dança e na possibilidade educativa de uma escrita/reflexão que nasce da experiência artística. A autora reivindica o espaço de visibilidade dessas produções e pondera sua força como um possível deslocamento do conceito de saber dominante nas Ciências.

Dantas (2001) explica que a pesquisa sobre Arte vai trazer um olhar externo à obra, enquanto que a pesquisa em Arte se situa no contexto de uma produção individual do próprio artista no processo de criação da mesma. E ao pensar na Dança especificamente, explica que "a pesquisa de prática coreográfica explicita os saberes operacionais que são intrínsecos ao fazer coreográfico" (p. 14), esta, então, a forma principal de produzir pesquisa em Dança para a autora. Nas palavras de Dantas (2001), quando pesquisa sua prática artística o artista:

> [...] associa, num mesmo processo, a produção de uma obra coreográfica a uma forma de saber sobre esta produção que interage com a obra. Apresenta uma problemática intrínseca à dança e como prática artística busca referenciais teóricos e metodológicos compatíveis com essa abordagem (p. 14).

No próprio artigo, a professora vai defender que a pesquisa em Dança acontece na experiência em Dança, e esta é uma especificidade importante que deve estar conectada aos estudos no campo. Fernandes (2014), importante pesquisadora brasileira, vem defendendo o conceito de "prática como pesquisa", destacando a necessidade de instituirmos nossas próprias metodologias de investigação no campo. Então, fala de uma "escrita performativa" que "pode ser aquela organizada pela prática, a partir da prática" (p. 2), e explica:

> [...] assim a arte deixa de ser apenas um produto ou mesmo um processo a ser descrito, analisado e inserido em outros moldes (por mais abertos e dinâmicos que sejam), e passa a ser em si mesma o modo de (des)organizar discursos e métodos, bem como questionar a imposição de resultados qualitativos. Ou seja, a prática artística passa a ser a chave-mestra que acessa, conecta e/ou confronta os demais conteúdos, trazendo uma contribuição única para o contexto acadêmico, que muitas vezes torna-se estagnado com seu excesso de regras e normatizações (FERNANDES, 2014, p. 2).

Como vemos, Fernandes (2014) e Meyer (2016b) trazem nuances diferentes para pensar a pesquisa acadêmica em Dança, mas ambas as autoras buscam um lugar/fazer que contemple as especificidades da área. E, como disse, todos estudos provocações e reflexões estão sendo importantes em nosso percurso de consolidação, assim avançamos e encontramos os possíveis e mais acertados caminhos. Ainda não cabe, penso, o estabelecimento de uma verdade única, engessada, ou "engessante", pensar ecologicamente, neste caso, instiga-me a apontar e a acolher caminhos diversos, compreendo os prós e os contras de cada modo de se posicionar.

5.2 Entrelugar como Ecologia de Saberes: "alinhavando" ideias

Ao longo deste capítulo, busquei abordar, ainda que em forma de sobrevoo, alguns conceitos dominantes nos diferentes campos da Ciência e na Arte, que se desdobram nas práticas desenvolvidas nos espaços educacionais formais. Entre eles, discorri, a partir da abordagem de Sousa Santos (2011) sobre o espaço da universidade, *lócus* importante na produção de saberes e em que, ao mesmo tempo, se criam e se transformam discursos em torno do conhecimento válido. Podemos pontuar que, embora haja um novo paradigma emergindo no campo das Ciências, nossos espaços educacionais ainda se encontram fortemente marcados pelo modelo cartesiano e disciplinar da Ciência Moderna.

Também busquei defender o entendimento da Arte como uma forma de produção não científica que, por sua distinção, não deixa de possuir o *status* de área de conhecimento (não melhor ou menor, mas diferente e igualmente importante). Ao contrário, dissertei com o esforço de pontuar sua pertinência e sua força dentro do espaço acadêmico, por meio do entendimento de uma Ecologia de Saberes. Reiterei, durante a escrita sua importância, sua necessidade na vida humana e sua potência. Arte como possibilidade para pensarmos nesta nova roupagem de produção de conhecimento, mas, sobretudo, como via de educação do saber sensível, como um saber que comunica, sensibiliza, ensina, cria, produz, constrói, destrói e reconstrói, e pode ajudar a transformar a sociedade por um caminho mais humanizado.

Diante de todas as questões mobilizadas pelos referenciais teóricos nos quais embasei a escrita, concluo que definições tão rígidas e dualismos exacerbados, ajudam pouco, porque a Ecologia de Saberes instiga a pensar em outros movimentos. A Arte não é em si a redentora da humanidade, do mesmo modo que nem toda Ciência está a serviço de um arranjo social injusto. Nem toda a Arte é transgressora e nem toda Ciência está pautada somente pelo racionalismo cartesiano ou gerida pela sanha capitalista. Embora ambas possuam em sua gênese funções e origens diferentes, é na sua complementariedade e hibridismo que se encontram as maiores potências. O excessivo mecanicismo não serve mais para a Ciência do mesmo modo que a Arte não pode se pautar apenas pelo espontaneísmo do "fazer".

Dito isto, não desejo apaziguar conflitos ou seguir gerando embates que não sejam profícuos, desejei nestas reflexões deixar visíveis estes tensionamentos e movimentos, tentando mostrar o quanto todas estas questões impactam e interferem na atuação dos docentes e das professoras formadoras dos cursos de Dança, quando junto com a Dança adentram o espaço da universidade. Por esse

motivo, aproximar-me de uma abordagem ecológica dos saberes pareceu instigante. A proposta de Sousa Santos (2010) pressupõe um movimento que traz, em minha leitura, a humildade freireana que reconhece "que é factível aprender sob o desafio de diferentes formas de ler o mundo" (FREIRE, 2015a, p. 138). Por meio da Ecologia de saberes movo-me a pensar no:

> [...] reconhecimento da pluralidade de saberes heterogéneos e, da autonomia de cada um deles e da articulação sistémica, dinâmica, horizontal entre eles. A Ecologia dos Saberes assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante de criação e renovação O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento é auto-conhecimento (SOUSA SANTOS, 2010, p. 157).

O próprio campo da Dança, junto aos movimentos da Arte no âmbito acadêmico, vem reivindicando, como brevemente dissertei, que nossas pesquisas não precisam render-se ou serem moldadas ao paradigma epistemológico e metodológico da Ciência para serem consideradas válidas. Das nossas metodologias e das suas especificidades sobressai uma particularidade que é própria do artista da Dança cuja pesquisa está no corpo, é o corpo, como retomou Strazzacappa (2014, p. 105). E a autora nos chama atenção ao mostrar que há um grande equívoco na tentativa de "ajustar a produção em Arte [...] a um sistema que não foi, a priori, pensado para ela" (2014, p. 106)[104]. Para a pesquisadora, nossa maior problemática foi a tentativa de "usar os mesmos parâmetros para diferentes formas de se produzir conhecimento" (p. 106). Estamos hoje em outro momento e esta parece que é uma questão efervescente na área. Estamos e estaremos a criar, também neste fazer.

Se o ser humano é um ser inteiro, ele está imbuído tanto de razão, quanto de intuição, e é esse diálogo que pode sensibilizar mais e trazer novas aprendizagens em movimentos contínuos e intensos que favorecerão a todos. Tanto mais humana e sensível puder se fazer a Ciência, melhor. Universidade precisa de Arte do mesmo modo ou mais do que a Arte precisa de universidade[105], porque a Arte precisa ocupar e garantir também o seu espaço. Pesquisa acadêmica em Arte, performativa, com Arte e sobre Arte, cada vez mais, em todos os lugares nos quais se fizer possível! Com a mente e os pés - de "ponta cabeça" - nas nuvens.

Encontrar o "entrelugar, na busca de equilíbrio entre produções de textos e artigos acadêmicos e a produção artística. Publicar textos e pisar no palco; refletir com palavras e com o corpo", como tem estimulado Strazaccappa (2014, p. 109), parece um movimento que tem sido importante ao longo da nossa trajetória. Mais do que isso parece ser hoje, transcorrida a caminhada da Dança no espaço acadêmico, a hora de seguir buscando outros modos de fazer e pensar a pesquisa na área. O lugar do meio, como afirmou Strazzacappa (2014), pode ser um movimento. Esta é uma abordagem que não nega a especificidade do saber de que é constitutiva a Dança, mas que pensa ecologicamente sua presença dentro da universidade. Para alguns, esta pode parecer uma tentativa de "adaptação" ou de ajustamento, que pode não contribuir tanto. Hoje tenho me posicionado mais próxima desta perspectiva trazida por Strazzacappa (2014), muito provavelmente, devido a minha trajetória de pesquisa iniciada no campo da Educação, e/ou pela caminhada híbrida que faz parte do desenvolvimento profissional que fui percorrendo.

A constituição e a solidificação de metodologias que atendam à nossa especificidade, como área autônoma, como defende

---

104 Parece que as Artes têm feito, com relação à Ciência, um caminho semelhante ao trilhado pelas Ciências Sociais, como explicou Sousa Santos (2008), quando realizou dois movimentos: o de tentar se ajustar aos moldes das Ciências Naturais e o de tentar encontrar suas próprias metodologias e práticas epistemológicas.

105 Strazzacappa (2006) já vinha defendendo que "as Ciências precisam da arte tanto quanto (ou mais do que) a Arte precisa das Ciências" (p. 36).

Fernandes (2014), é outra perspectiva e que nos provoca bastante. Neste caso, levando a centralidade de nosso fazer para a compreensão dela mesma como coração da investigação, teríamos a prática como guia da pesquisa. Esta seria, na defesa da autora, uma roupagem alicerçada na natureza do fazer em Arte. Pensar a partir da perspectiva ecológica, discutida por Sousa Santos (2010, 2011), inevitavelmente me leva a dialogar com esta vertente, respeitá-la, aprender com as produções que vem sendo desenvolvidas e, além disso, destacar que esta, hoje, é uma das nossas expoentes perspectivas para pensar a pesquisa acadêmica em Dança.

A pergunta apresentada por Ribeiro (2013, p. 84), também apoiada pelo conceito de Ecologia de Saberes de Sousa Santos (2011), parece providencial a este movimento histórico da pesquisa acadêmica em nosso campo: "como dialogar sem submeter-se? Como aprender a língua do outro sem apagar memórias próprias?" (RIBEIRO, 2013, p. 84). E então sua ponderação me parece pertinente:

> Talvez seja momento de aprendermo-nos híbridos em relação a um conhecimento possível na arte da dança. Conhecimento mestiço, que traz ciência, filosofia, tradição para arte sem que esta perca suas qualidades distintivas (RIBEIRO, 2013, p. 84).

Diante de tudo o que expus, podemos nos questionar sobre como a presença da Arte e, principalmente, da recém chegada Dança tem acontecido. Como estaria alocada, quais seriam os recursos destinados a ela, em que momentos é chamada, para quê? Como seus docentes e ações são vistas pelos pares, pela instituição, pelos demais estudantes? Como esta geopolítica tem se transformado? Concluindo, compartilho o alerta que nos faz Strazzacappa (2006):

> [...] precisamos ter consciência de que não basta a presença da arte ao lado da ciência nas universidades para garantir a formação do cidadão. Não sabemos quantos artistas sairão das universidades brasileiras. Não sabemos tampouco quantos físicos, quantos biólogos, quantos cientistas o farão. [...] há uma grande diferença entre diplomar esses novos profissionais e eles se tornarem "cientistas" e "artistas" de fato (p. 37).

A autora instiga novamente a pensar no que tanto me mobiliza como alguém que almeja participar de processos de formação de professores e de professoras de Arte: como faremos? Como estamos fazendo? No próximo texto, buscarei (com a cabeça nas nuvens?) traçar um panorama a respeito da formação em Dança nos movimentos de sua história e na atualidade.

6. Formar o professor e a professora de Dança no Brasil: números para pensar percursos, pensamentos e movimentos

A história é um profeta com o olhar voltado para trás:
pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será.
(GALEANO, 2015, p. 25)

Entendo que situar historicamente nosso objeto de estudo seja fundamental, quando realizamos qualquer tipo de produção de conhecimento, principalmente uma pesquisa. A abordagem anterior deste referencial teórico, em que busquei discutir, a partir da perspectiva filosófica, a presença da Dança no espaço acadêmico, tem como objetivo contribuir com relação à compreensão das possíveis reverberações provocadas pela Arte (se fazendo Arte) dentro do espaço da universidade. Ao mesmo tempo, esta discussão inicial leva-nos à necessidade de conhecer os percursos que a Dança realizou ao longo de sua jovem trajetória dentro do âmbito acadêmico brasileiro. Assim como inspira Galeano (2015), podemos analisar os fenômenos atuais e projetar suas perspectivas de futuro.

A obra "Graduações em Dança no Brasil: o que será que será?" (ROCHA, 2016), chegou-me às mãos no oportuno momento em que eu "afinava" o problema de pesquisa desta tese. Resultado de um importante evento nacional que promove o encontro de pesquisadores e artistas no campo da Dança[106], a referida publicação trouxe para o centro das discussões, as práticas e reflexões dos cursos de graduação em Dança do Brasil. Nela podemos acompanhar diferentes trajetórias, apresentadas por meio da voz de quinze universidades representadas por docentes expoentes no país.

É importante inicialmente ressaltar que boa parte do que está sendo produzido e pensado por estes cursos e docentes resulta de experiências recentes. Trata-se da implantação de cursos novos ou de trajetórias temporais ainda pequenas, como é o caso, por exemplo, dos cursos de Dança da UFPel e da UFRGS, que acabam de completar dez anos de existência - falamos de um tempo presente para pensar um presente-próximo...

Na realidade brasileira recente, encontramos, concomitantemente, a criação de novos cursos, o aprimoramento de propostas curriculares incipientes e reformulações curriculares dos cursos já consolidados. Os últimos, ao que tudo indica, se transformam, por impositivos legais, mas também dentro de um processo natural e inerente à própria natureza de um desenho curricular.

A pesquisa de mestrado que desenvolvi, junto ao curso de Dança da UFPel (BARBOZA, 2015), possibilitou perceber intensos movimentos em torno de seu projeto de formação. Desde sua criação, em 2008, uma série de propostas e de mudanças curriculares ocorreram. De forma muito dinâmica, estas transformações acompanharam a história de constituição de um coletivo que foi se instituindo lentamente, enquanto formava sua primeira turma[107] diante de toda uma "não-estrutura" prévia para sua implantação. Esta realidade parece não ter sido tão diferente em outros contextos, como veremos a seguir.

---

106 O "Seminários de Dança", no ano de 2017, do século XXI, chegou a sua décima edição. O evento foi se consolidando ao longo dos anos como uma das atividades importantes que congregam o Festival de Dança de Joinville. O festival inicialmente tinha ênfase em mostras competitivas de Dança e atualmente engloba diversas outras ações. É um evento que tem congregado a Dança brasileira em suas diversas formas de expressão e produção. No ano de 2019 o festival chegou à 37ª edição.

107 Na sequência do texto, apresentarei de forma mais detalhada este processo. A respeito do relato de Carvalho (2016), também podemos acompanhar processos constantes de um pensar/fazer dentro da proposta pedagógica do curso de Dança da Universidade Estadual do Amazonas, que vivencia/vivenciou processo muito semelhante.

Silva (2016), trazendo sua larga experiência no tema, traça um panorama sobre as graduações em Dança no país, lembrando a trajetória que começa com o (hoje senhor) curso de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), atualmente com mais de sessenta anos de existência. Silva (2016) ressalta que, durante 29 anos a Escola de Dança da UFBA, foi a única instituição de Ensino Superior no país que oferecia uma formação em nível de graduação na área[108]. Podemos afirmar que este foi o primeiro ciclo da Dança no Ensino Superior brasileiro.

Um segundo momento, ocorre na década de 80 do século XX, quando mais três cursos de Dança são abertos: em Curitiba, na Universidade do Paraná, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e na hoje extinta UniverCidade, no Rio de Janeiro (STRAZZACAPPA, 2003).

Aquino (2001) apresenta dados que permitem acompanhar um terceiro período de expansão da Dança no Ensino Superior, iniciado na década de 90, do século XX. Seguindo a oferta das quatro primeiras graduações já mencionadas, havia em funcionamento no ano de 2001 cursos: na Faculdade Angel Viana (Rio de Janeiro), na Universidade Castelo Branco (Rio de Janeiro), na Universidade Tuiuti (Paraná) e o pioneiro curso gaúcho da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Também naquele período, segundo Aquino (2001), surgiam outros cursos com nomenclatura de Educação Artística. Além disso, mais duas universidades passavam por período de implantação: Universidade Federal de Viçosa e Gama Filho, a segunda no Ceará.

No ano de 2003, segundo Strazzacappa (2003), já havia mais de dez cursos em nível de pós-graduação espalhados pelo país. Um estudo realizado por Vilela e Strazzacapa (2007) mostrou que, antes de ser lançado o REUNI, em 2007, tínhamos ao todo 13 cursos superiores de Dança no Brasil.

De acordo com o que nos traz Gatti (2016), em 2013, passados cinco anos da implementação do REUNI, havia no país um total de 45 cursos de graduação em Dança, sendo 34 deles em instituições públicas. O total de cursos de licenciatura em Dança naquele momento era de 32. O período de implementação do REUNI, etapa que delimitei como o quarto e maior ciclo de crescimento da Dança no Ensino Superior brasileiro, foi extremamente significativo nesta trajetória. Podemos perceber o crescimento grande, mais do que o dobro, em um curto espaço de tempo e, principalmente, o aumento de sua oferta nas instituições públicas e a descentralização territorial. Não mais nos grandes centros do país, a Dança começava a tomar diferentes estados e cantos do Brasil.

Segundo dados sistematizados por Silva (2016), em 2016, tínhamos 42 cursos de graduação em Dança, no Brasil, sendo 27 licenciaturas e 14 bacharelados, além da existência de um curso de Tecnólogo em Dança. Silva (2016) explica que, na época, eram "16 instituições federais, cinco estaduais e nove particulares" (p. 31) espalhadas pelo território nacional, em diferentes estados.

Atualmente o quadro demonstra o grande avanço que viemos anunciando, apesar da ainda insuficiente oferta de cursos de Dança no Ensino Superior, principalmente licenciaturas, diante das demandas que discutimos e discutiremos ao longo deste trabalho. De acordo com a "Carta Aberta" publicada em 2019, após o X Fórum Nacional de Coordenadores/as de Cursos Superiores de Dança do Brasil[109], existem hoje no país[110]: "46 cursos superiores de Dança em Instituições de Ensino Superior federais (25), estaduais (09) e

108 Foi somente no ano de 1995, como lembra Aquino (2001), que foi criado nesta instituição o Curso de Mestrado e Doutorado em Artes Cênicas. Alguns anos mais tarde, a Escola de Dança da UFBA abre o Programa de Pós-Graduação em Dança, com mestrado e anos depois, doutorado.

109 Disponível no endereço da página da Associação de Profissionais de Dança de Santa Catarina.

110 Em agosto de 2019.

privadas (12)". Ainda segundo o documento, "aproximadamente 70% deste total corresponde a cursos de Licenciatura (32)".

Percorrendo outro ambiente virtual[111], podemos perceber que a grande maioria (quase totalidade) das instituições privadas que ofertam graduações em Dança no país está localizada na região sudeste. Este dado nos leva novamente a perceber a importância da expansão dos cursos de Dança nas universidades públicas por todas as regiões e quase todos os estados, para a democratização de seu acesso e consolidação da área. Por meio do mapa que estará na página a seguir, busco apontar esta abrangência. Analisando-o podemos observar todos os cursos de licenciatura em Dança ofertados em instituições públicas brasileiras[112].

No curto espaço temporal entre 2006 e 2012, o crescimento da oferta de cursos de Dança no Brasil foi de 100%, segundo Nora (2016). Enquanto a expansão nas universidades públicas avançou em mais de 200%, nas instituições privadas o índice de crescimento beirou os 10%, explica a autora.

No norte do país, o caso peculiar do curso de Dança da Universidade Estadual do Amazonas (UEA) demonstra um quadro diferenciado em que a referida graduação é implementada exatamente quando a instituição é formada, no ano de 2001 (CARVALHO, 2016).

Na Universidade Federal do Pará, o curso de licenciatura abre em 2008, e alguns anos depois passa por um processo de expansão por polos no interior do estado. Segundo Britto (2016), desde 2011, por conta do programa PARFOR[113], cinco cidades do interior do estado do Pará começaram a receber cursos de formação de professores na área da Dança, conferindo a docentes que já atuam nas escolas da rede pública uma diplomação superior. A perspectiva apresentada pela formadora é de que, ainda em 2016, mais duas cidades teriam sido contempladas com a proposta. Oferecidos com tempos e organização diferenciada, estes cursos provocam a extensão da Dança nas suas possibilidades artísticas (e porque artísticas, educativas), nos mais diversos contextos. Como bem explica Britto (2016):

> [...] os professores do campus Belém deslocam-se nos meses de janeiro, fevereiro e julho, para os lugares onde ocorrem as aulas. Esse curso recebe alunos de várias localidades da região, e, às vezes, a única forma de o acadêmico sair do seu município é navegar pelos rios, por cerca de cinco a seis horas, e depois enfrentar mais algumas horas de estrada até o município em que o curso está sendo ofertado (p. 199).

Pensando na realidade instigante apresentada por Britto (2016), podemos freireanamente[114] afirmar que estes encontros de formação têm uma importância enorme nos processos de desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. Talvez, em especial

---

111 *Blog* "Fórum de Coordenadores dos Cursos Superiores de Dança do Brasil".

112 Para elaborar esta imagem utilizamos inicialmente as informações trazidas por Silva (2016) em seu artigo. Após o acesso a elas, foi preciso consultar, em cada instituição citada, se a graduação efetivamente contemplava o recorte das licenciaturas. Em 2019, tive acesso ao texto de Wosniak (2017), acrescentando então o primeiro curso criado no estado de Santa Catarina. Também foram realizadas buscas em ambientes virtuais do "Fórum de Coordenadores dos Cursos Superiores de Dança do Brasil". Algumas divergências entre as diferentes fontes levaram-me a variadas buscas e atualizações para a versão final da tese, chegando ao referido resultado, em dezembro de 2019. Retomando, não contemplamos neste mapa as graduações em nível de bacharelado, tecnólogo ou mesmo das instituições privadas.

113 O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), segundo o site do Ministério da Educação, foi criado em 2009, e tem como objetivo realizar ações de formação inicial de docentes que ainda não possuem a formação em Ensino Superior ou que atuam em área de conhecimento distinta daquela que cursaram.

114 Faço aqui relação com a teoria de Paulo Freire, em que as ações ensinar e aprender são apontados como processos imbricados.

Figura 1: Cursos de Graduação em Dança no Brasil. Ilustração Carolina Classen, 2019. Revisão Final: Vitor Bitencourt

dimensão, para os próprios formadores e formadoras, que têm a oportunidade profícua de tomar contato com estas diversas realidades e práticas docentes, com seus saberes, desejos e contextos.

As reflexões, trazidas por Acselrad (2016) evidenciam que o esperado curso de Dança da Universidade Federal do Pernambuco (UFPe) surgiu como fruto de anos de luta da "comunidade dançante" daquele contexto. Segundo a professora, um processo iniciado na década de 80, marchando em luta pelo reconhecimento da Dança, como área de conhecimento, ganhou reforço em 2008, por meio da parceria do Departamento de Teoria da Arte e Expressão da UFPe e do Movimento Dança Recife. No entendimento de Acselrad (2016), uma série de eventos e de debates sobre a produção e o pensamento em Dança somados à universidade foram importantíssimos para pensar a primeira proposta curricular. Além disso, encaminhamentos de ordem institucional e de políticas públicas nacionais, como a reforma do curso de Licenciatura em Educação Artística da universidade e o contexto histórico e político propiciado pelo REUNI, foram movimentos fundamentais nesta luta de mais de 30 anos, que culminou na criação do curso.

Aproximando-me das discussões do contexto do sul do Brasil, oposto geograficamente da regiões norte e nordeste, traçarei, logo a seguir, um breve panorama. Meyer (2016a) lamentava e refletia que, até o ano de 2015, ainda não havia sido implantado o primeiro e sonhado curso de Dança no Ensino Superior, no estado de Santa Catarina. Segundo a professora, houve um longo processo de luta iniciado em 2009, para que a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) acolhesse a proposta. Meyer (2016a) demonstra, através de sua explanação, que, mesmo em um contexto local de forte tradição com Dança como Santa Catarina, ainda não havia sido construído o entendimento necessário para que a Dança ocupasse um lugar legítimo ao lado de outras licenciaturas em Arte oferecidas pela UDESC (Teatro, Artes Visuais e Música), desde a década de 80 do século XX. A saber, a cidade de Joinville é sede de um tradicional festival de Dança do Brasil e é também a única cidade sede, fora da Rússia, de uma escola Bolshoi.

Para Meyer (2016a), ainda existe um forte entendimento, muito ligado ao senso comum, de que a Dança está muito mais no campo do entretenimento do que como um campo de saber, como área de conhecimento. A pesquisadora ressalta, ainda, o grande movimento de artistas espalhados pelo estado, alunos de escolas e academias de Dança em um contexto com grande produção e cultura de festivais competitivos, mas em que ainda quase não existem licenciados atuando nestes espaços e, sobretudo, nas escolas.

Mas Meyer (2016a) também destaca que um movimento dentro da universidade foi "sedimentando um ambiente propício para a implantação de um curso superior" (p. 62) de Dança na UDESC. Este movimento, oriundo da presença de um curso de Teatro, acabou influenciando a abertura de pós-graduação em nível de especialização e mestrado com forte espaço para investigações em Dança e na interface entre a área com o Teatro. Segundo a percepção de Meyer (2016a), sempre houve uma forte presença de bailarinos tanto no curso de licenciatura em Teatro, quanto junto às ações do Departamento de Artes Cênicas da instituição. Para a autora, esta presença aproximou, ao mesmo tempo, muitos estudantes de Teatro das práticas de Dança. Somente no ano de 2017, foi criada a primeira graduação em Dança no estado de Santa Catarina na Universidade Regional de Blumenau (FURB).

O estado do Paraná conta com os cursos de bacharelado e licenciatura em Dança. Ofertados na cidade de Curitiba, foram criados em 1984, por meio de uma parceria da Fundação do Teatro Guaíra com a Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Segundo dados oficiais disponibilizados virtualmente[115], no ano de 1993, as graduações passaram a integrar a Universidade Estadual do Paraná.

No Estado do Rio Grande do Sul, o processo de abertura do espaço acadêmico para a Dança começou com vanguarda, na Universidade de Cruz Alta, em 1998, como já mencionamos. Hoffmann (2015), que foi idealizadora, coordenadora e professora do

115 Fonte site http://www.fap.pr.gov.br, consultada em 16 de fevereiro de 2017.

curso, desenvolveu sua tese de doutorado sobre esta importante trajetória, deixando um legado valioso para os estudiosos do campo e para a memória da Dança gaúcha.

O estudo de mestrado de Souza (2013) revela que, no ano de 2002, abria na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) o curso de Licenciatura em Dança, no campus Montenegro. Este, segundo o pesquisador, em funcionamento em parceria com a Fundação Municipal de Artes (FUNDARTE[116]). Logo a seguir, em 2003, a Universidade Luterana do Brasil, oferta em Canoas, o Tecnólogo em Dança, que passa logo para um curso de licenciatura (SOUZA, 2013). Cinco anos após, em 2008, a UFPel abre o então curso de Dança-Teatro. Em tempo muito próximo, 2009, é a UFRGS que oferta uma graduação em Dança-Licenciatura.

Os mais novos cursos foram criados na UFSM, em 2013, que é a primeira no estado a abrir concomitantemente, o curso de bacharelado. Cabe ainda mencionarmos o contexto da Universidade de Caxias do Sul (UCS), na cidade homônima, onde temos a oferta de um curso superior de Tecnologia em Dança, criado em 2014. Durante o ano de 2019, a UCS divulgou que em 2020 lançará processo seletivo para sua primeira turma de Dança-Licenciatura. Como nos lembra Nora (2016), em 2016, Caxias do Sul era a única cidade gaúcha a possuir uma companhia municipal de Dança.

Retornando ao cenário nacional das graduações em Dança, um dado interessante trazido por Martinelli (2016) nos leva ao conhecimento de que, em 2010, foram abertos dois cursos de licenciatura em Dança em Institutos Federais: em Brasília e Goiás. É interessante pensar na presença de uma área muito diferente em instituições de vocação mais tecnológica e sem tradição no campo da formação de professores.

Algumas instituições federais ofertam, ao mesmo tempo, licenciaturas e bacharelados em Dança, como a UFSM, por exemplo. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), há, além destes, o Bacharelado em Teoria da Dança (GUALTER, 2016. 169). O bacharelado, mais antigo, data de 1993, enquanto que os outros dois foram criados somente em 2007 e implementados em 2010. Segundo o enfoque dado por Gualter (2016), um movimento muito próprio favoreceu a condição atual de produção na área, nesta instituição. Realidade que resulta de um processo histórico peculiar.

Gualter (2016) relata que foram 76 anos de luta e de movimento da Dança, que se inseriu ativamente dentro da universidade, começando como componente curricular "por dentro" da Educação Física. A professora ressalta a importante e destacável política da instituição que, em 1987, lançou o Programa de Fomento aos Projetos Artísticos e Culturais, oportunizando bolsas de iniciação artística com remuneração semelhante às tradicionais bolsas de iniciação científica e gerando avanços incomparáveis. Também a criação de duas companhias de Dança da universidade, do mesmo modo que as bolsas, criadas antes da abertura da primeira graduação na área, são méritos da UFRJ.

Para Gualter (2016), certamente estas posturas políticas institucionais favoreceram a abertura dos cursos. Além disso, esta realidade possibilitou "a um maior número de alunos vivências e imersões diversas no processo criador em arte", inclusive, reduzindo os percentuais de evasão (p. 174), afirma. Do ponto de vista identitário, "o apoio mediante as bolsas situou os alunos das áreas artísticas no mesmo nível daqueles beneficiados pelos programas de iniciação científica" (GUALTER, 2016, p. 170).

Mesmo uma universidade com quadro histórico tão profícuo, como a UFRJ, ainda precisa desenvolver as condições ideais para a formação dos seus estudantes, principalmente a licenciatura. Gualter (2016) não deixa de registrar o quadro e faz um alerta que não difere de muitas outras realidades que temos acompanhado. Abre-se o curso, depois se "pensa", nas condições para desenvolver

116 Preocupa a situação, tanto da universidade, quanto do curso em virtude dos recentes processos de desmonte das fundações e instituições estaduais pelo governo do estado do Rio Grande do Sul.

a formação. Grave realidade que foi possível averiguar no caso da UFPel, por exemplo (BARBOZA, 2015). Vale, para fins de contextualização desta afirmativa, acompanharmos o que alerta Gualter (2016):

> [...] apesar dos conhecidos avanços, por ocasião da apresentação da proposta original dos cursos novos no Consuni (2007), já nos encontrávamos em precariedade. Entretanto, em confiança ao Programa Reuni, movidos por nossas paixões e pela esperança de resolver as precariedades ora postas, resolvemos expandir as graduações em Dança. Temerários em provocar precariedade ainda maior, explicitamos nos projetos dos cursos novos as condições para sua implementação[...]. Das condições apresentadas, somente a ampliação de vagas para docentes foi cumprida (p. 174).

Estudos apresentados por Gatti (2016), ao acompanhar a trajetória de egressos dos cursos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) ao longo dos 30 anos de sua existência, evidenciam um número muito pequeno de profissionais atuando no ensino formal privado (menos de 50%). No ensino público o número é menor, cerca de 21%. Alguns deles, segundo sua pesquisa, atuam nos cursos de graduação em Dança, formando novos profissionais. Estes dados estatísticos oportunizados pela pesquisadora nos levam mais uma vez a analisar a ainda incipiente presença da Dança, como um componente formal na Educação Básica, sobretudo, com atuação de licenciados na área. Na sequência do texto, busco percorrer fontes que oportunizem acompanhar o quadro atual em nível nacional.

Este rápido sobrevoo, trazendo algumas realidades distintas em torno das graduações em Dança no país, permitem compreender algumas peculiaridades e contextos das licenciaturas brasileiras. Tomando como texto principal a obra organizada por Rocha (2016), tenho consciência de que se trata de um panorama resumido. De fato, não foi objetivo neste momento do estudo traçar uma investigação exaustiva em torno de todos os cursos, mas apontar alguns contextos e problematizações, enfatizando a realidade da região sul, que está mais acerca do recorte desta pesquisa. De todo modo, visto a proximidade temporal em que foram criadas a maior parte das graduações, podemos afirmar, ainda estão construindo suas histórias, nos primeiros movimentos.

6.1 Onde estão os licenciados e as licenciadas em Dança?

Em busca de dados atuais que expressassem esta realidade nacionalmente, fui ao site do INEP. Buscava, naquele momento, dados quantitativos que certamente ajudariam a traçar este panorama qualitativamente, a partir da hipótese de um número muito pequeno de licenciados e licenciadas em Dança atuando na Educação Básica. Embora estivessem disponíveis os resultados do censo referentes ao ano de 2015, já com atualizações de 2016, não constavam nas tabelas oportunizadas a área de formação dos docentes.

Por ordem cronológica decrescente, fui acompanhando os dados de que dispunha, um a um, até o ano de 2008. Como síntese, concluí, em 2017, que daquele momento em que fazia essa consulta até 2012, não era possível encontrar resultados referentes à área de formação dos professores que atuam na Educação Básica. O censo do ano de 2011, disponível *onlin*e, oportuniza dados que evidenciam totais "por área de formação", mas estas não são claras. Por exemplo, há o item "Artes e Humanidades", sem que seja discriminado dentro deste grande campo, as áreas específicas como Dança, Teatro, Música e Artes Visuais. Já o censo de 2010 coloca o campo "Artes" separadamente, mas, ainda assim, não apresenta as categorias menores já citadas. Nos censos de 2009 e 2008, constam tabelas separadas voltadas para os docentes. Porém, mesmo assim, em 2008, não encontrei dados que abordassem a Dança, apenas "Artes", que aparece como um grupo maior. A sinopse de 2008 é a que mais se aproxima daquilo que necessitava, apontando

números de “Artes Geral” e de “Artes Cênicas”, em separado.

Através do quadro que segue, busquei didaticamente apresentar uma síntese destes dados[117]:

Tabela 1: Quadro docente em números

ANO DA SINOPSE	TOTAIS GERAIS DO NÚMERO DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA	TOTAIS GERAIS DE DOCENTES COM ENSINO SUPERIOR	DIVISÃO POR ÁREA DE FORMAÇÃO APRESENTADA PELO INEP	
2011	2.045.350	1.515.322	Artes e Humanidades	60.467
2010	2.005.734	1.381.909	Artes	39.056
2009	1.977.978	1.341.178	Artes	39.382
2008	1.988.161	1.333.662	Artes Geral	34.742
			Artes Cênicas	1.716

Tendo como referência a cronologia apresentada anteriormente em torno da oferta de cursos de licenciatura em Dança, no Brasil, e os dados encontrados nesta busca, podemos inferir algumas questões. Primeiramente, creio que seja importante ressaltar a dificuldade de fazer afirmativas mais precisas. Como expliquei anteriormente, só é possível realizar uma estimativa, já que não há acesso público às informações específicas acerca da formação em Dança.

De todo modo, os dados mais precisos, do ano de 2008, nos permitem perceber que, dentro do universo total de docentes brasileiros, o número de professores de Arte representa 1,74%. Quando chegamos à especificidade dos professores de Artes Cênicas, este percentual diminui para menos de 0,086%, não chegando a 1%. Não há como precisar quantos destes docentes de Artes Cênicas são graduados em Dança, dado que certamente seria muito mais alarmante.

Analisando os movimentos de abertura de cursos de Dança impulsionados após o lançamento do REUNI, posteriormente a 2008, temos como inferir que estes números podem ter um crescimento interessante, ainda que pequeno, se pensarmos no universo das escolas brasileiras. Os dados do Censo do Ensino Superior, disponibilizados pelo INEP, podem colaborar nesta reflexão. No quadro que apresento a seguir, compartilho algumas informações a respeito da realidade Dança.

117 Realizando buscas por outras fontes de dados, fui ao site do Ministério da Educação, onde não foram encontrados dados posteriores ao ano de 2007.

ANO DA SINOPSE	Número de Cursos de Graduação em Dança Presenciais.	Matrículas em Cursos de Dança, Graduação Presenciais.	Número de Concluintes dos Cursos de Graduação em Dança.
2015	31	2.512	285
2014	31	2.571	299
2013	31	2.563	268
2012	28	2.325	272
2011	24	2.059	154
2010	24	1.692	185
2009	11	605	90
2008	7	369	54

Tabela 2: Graduados em Dança

É perceptível o crescimento da oferta de licenciaturas em Dança, após a advento do REUNI. Mas, claro, ainda que os dados nos possibilitem acompanhar o número de concluintes, é necessário ponderar que, nem todos os professores de Dança formados estão/estariam atuando diretamente na escola.

Vemos que o número de concluintes é bastante baixo em relação às matriculas e este fato tem sido constante ao longo dos anos. Os motivos, que naturalmente podem não indicar apenas evasão, mas a não conclusão dos cursos no tempo integral, por exemplo, seriam focos pertinentes de outros estudos. Traçando um paralelo entre as tabelas, podemos verificar o número ainda ínfimo de docentes licenciados em Dança, na época em que obtivemos dados mais próximos sobre a realidade atual. Mas se cruzarmos estas informações ao contexto histórico acerca da obrigatoriedade da Arte, como disciplina presente na Educação Básica e mais especificamente da Dança, teremos como verificar o descompasso entre as políticas públicas, a legislação e seu cumprimento.

No caso do Rio Grande do Sul, temos disponíveis dados sistematizados por Falkembach (2015, 2017) e Corrêa (2018), que podem nos subsidiar a respeito do contexto local. Resultados apresentados por Falkembach (2015), no encontro da ANDA em 2015, mostram as buscas iniciais da professora para sua pesquisa de doutoramento. Naquele período, a docente buscou encontrar professores e professoras que atuam com a Dança na disciplina de Arte, na Educação Básica gaúcha. Em sua busca, foi possível encontrar um total de 22 professores atuantes. Segundo explica a professora, o primeiro concurso específico para a área foi realizado pela prefeitura de São Leopoldo somente no ano de 2005 (FALKEMBACH, 2015). O governo do Estado do Rio Grande do Sul também realizou concurso, em meados do ano 2012/2013.

Segundo levantamento atualizado por Corrêa (2018), no estado do Rio Grande do Sul havia, em 2018, um total de 10.128 escolas de Educação Básica, destas, 2.551 da rede pública estadual. A pesquisadora revela que somente 8 destas escolas estaduais contam com professoras licenciadas em Dança no corpo docente. Observemos o que explica Corrêa (2018), docente do curso de Dança-Licenciatura da UFPel, em sua tese:

> A partir do concurso de 2013, 18 professoras de dança foram nomeadas para assumir a disciplina de Ensino de Arte – especificidade Dança das escolas públicas estaduais do RS. Realizamos a pesquisa relativa à assunção e à exoneração das vagas entre dezembro de 2016 e fevereiro de 2018 e, ao final deste período, o quadro que se apresentava era o seguinte: oito professoras estavam em atuação, dez não estavam atuando nas escolas, seis tinham assumido o cargo e pediram exoneração, e quatro não chegaram a assumir as suas vagas. Neste mapeamento, constatamos que havia cinco professoras atuando na cidade de Porto Alegre, duas em Pelotas e uma em Caxias do Sul (p. 68-69).

Conforme nos possibilita perceber Corrêa (2018), na rede estadual só temos licenciadas em Dança (todas mulheres), atuando em três cidades gaúchas. Se as estatísticas trazidas por Falkembach (2017, p. 16) em sua tese não se transformaram nos últimos anos, temos hoje 11 professoras de Dança na rede pública municipal, abrangendo as cidades de São Leopoldo (4), Porto Alegre (2), Pelotas (1), Cruz Alta (1), Passo Fundo (1), Caxias do Sul (1) e Montenegro (1).

Não é preciso fazermos cálculos mais especializados para verificar a realidade da inserção da Dança como componente curricular na Educação Básica. Mesmo na cidade de Cruz Alta, berço da primeira graduação em Dança do estado, temos somente uma professora em exercício na esfera pública.

Strazzacappa (2003) nos deixou um apanhado histórico que possibilita afirmar que o ensino de Arte faz parte de um tempo recente na educação formal brasileira e ainda foi negligenciada em boa parte desta trajetória. Para que tenhamos exatamente a dimensão desta afirmativa, foi somente no ano de 1971, do século XX, que a Arte passou pela primeira vez, a constituir-se como um componente obrigatório nos currículos escolares. Tão logo este movimento acontece, cria-se uma demanda que acompanhamos até os dias atuais: quem ensinará Arte nas escolas? Era preciso formar profissionais com nível superior. Anteriormente a este momento, as Escolinhas de Arte eram, desde 1948 (século XX), os locais de formação de arte-educadores, tendo, como docentes, artistas sem uma formação formal, mas com toda sua vivência no campo artístico (STRAZZACAPPA, 2003, p. 176).

Portanto, é nesse período, mais precisamente em 1973, que surgem as licenciaturas em Educação Artística, conforme nos explica Strazzacappa (2003). Mas já na década de 80 do século XX, a ambiguidade no texto expressa em uma reforma realizada pelo Conselho Nacional de Educação, retira a presença da Arte como componente obrigatório dos currículos da Educação Básica, enunciado pela Lei 5692/71.

É com a LDB 9394/96, explica Strazzacappa (2003), que temos expressa claramente a presença da Arte na Educação Básica, passando textualmente a demarcar as quatro áreas que deveriam ser contempladas no Ensino de Arte[118]: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Se acompanharmos os dados em relação à oferta de cursos de licenciatura na área da Dança, por exemplo, perceberemos que, mesmo havendo a prerrogativa legal para a presença das diferentes áreas da Arte no contexto escolar, esta não acontece na mesma proporção e no tempo imediato à oferta de cursos de formação de professores específicos.

O texto expresso através da LDB (9394/96) não foi garantia da efetiva presença das quatro áreas, incorporadas e vivificadas nas escolas como componentes curriculares. Tampouco, observamos a elaboração de normatizações e diretrizes que orientassem o processo de implementação de uma política que desse conta de "fazer valer a lei". Isto quer dizer que não havia (e não há) respostas e normativas oficiais para questões tais como: de que maneira serão distribuídas as disciplinas das quatro áreas no currículo formal? Serão quatro professores de Arte em cada série? A escola opta pela área que será desenvolvida em sua comunidade da mesma forma

118 Anteriormente utilizava-se o termo Educação Artística.

que opta pela língua estrangeira? Um professor de Arte licenciado em qualquer uma das quatro áreas deve abordar as demais? As áreas serão distribuídas ao longo da seriação?

Embora tenhamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados na década de 90 do século XX, que apontam caminhos para a abordagem de cada uma das quatro áreas, estas respostas ainda hoje estão sendo forjadas nas tímidas práticas que podem ser acompanhadas. Se em outras áreas do conhecimento existem normativas que "garantem" o mínimo de estrutura de trabalho, como laboratórios de Ciências, por exemplo, no campo artístico isto não acontece.

O movimento legal mais atual ocorreu com a lei 13.278/2016, delimitando o prazo de cinco anos, para que "os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica" (Art. 2º), desta forma, tendo as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música, como componentes obrigatórios em toda a Educação Básica. Como anunciei anteriormente nos textos iniciais desta tese, uma grande comemoração percorreu as licenciaturas em Arte brasileiras, pois o texto parece anunciar, ao menos, um prazo legal para a devida implementação. Mas, como também evidenciei, meses após, uma possível mudança no Ensino Médio, anunciava ameaça de retirada de sua obrigatoriedade.

Assim como na rede estadual do Rio Grande do Sul, já existem em outros locais do país, ações como a abertura de concursos públicos adequados à legislação para professores com habilitação em Dança, mesmo que ainda raros e com poucas vagas. No seu relato, a professora Eliana Silva (2016) destaca uma legislação própria do Rio de Janeiro que obriga que as escolas que possuem aula de Dança contratem profissionais licenciados na área. Britto (2016) destaca que o jovem curso de Dança da Universidade Federal do Pará (UFPa) também já percebe movimentos muito concretos na realidade em que está inserido, pois a abertura de editais públicos para a área da Dança tem possibilitado a vários alunos o avanço no sentido de saírem do trabalho informal. Uma grande conquista na cidade Pelotas, no Rio Grande do Sul, também ocorreu recentemente, com a abertura de vagas específicas para a Dança em concurso municipal. Aos poucos, os cursos de licenciatura em Dança em cada região ou cidade, precisam começar a provocar estes movimentos.

A aprovação das Diretrizes Nacionais do Curso de Dança[119] data do ano de 2004 (século XXI), o que também nos permite acompanhar o quanto se fazem recentes estas normatizações. Para que pudéssemos melhor compreender estes movimentos, penso, seria necessário acompanhar os percursos da Dança na Educação Básica brasileira, pois estes percursos se atravessam e se relacionam, como pudemos aludir.

Acredito e defendo que é necessária uma grande organização nacional em prol da efetivação de políticas para a Dança e, principalmente, da vivificação de lutas pela efetivação da lei que prevê, mas, como vemos, não garante que a educação pública tenha de fato a Arte como uma das dimensões presentes na formação das novas gerações. Como muito bem destacou Strazzacappa (2003), "cada um deve fazer a sua parte. Dançarino deve dançar, pensar e ser também um cidadão politizado. Só assim conseguiremos mudar o quadro nacional" (p. 193). Mesmo escrita em 2003, a provocação da pesquisadora, como vemos, é extremamente atual.

Em sua tese, Falkembach (2017) realizou um dedicado estudo através do qual nos apresenta, de forma sistematizada, um apanhando acerca das principais produções acadêmicas voltadas ao ensino de Dança no país. Através de sua análise é possível situarmos historicamente as publicações e os autores pioneiros do campo. Demarcando historicamente estas escritas, Falkembach (2017) explica que as primeiras investigações dedicadas a Dança na dimensão pedagógica datam dos anos 90 do século XX, com

119 Resolução nº 3 de 8 de março de 2004.

três autoras protagonistas no campo: Isabel Marques, Maria do Carmo Saraiva e Débora Barreto. Segundo Falkembach (2017), um movimento maior acontece a partir do início do século XXI.

Este movimento apontado por Falkembach (2015) está diretamente ligado, penso, ao avanço na oferta de cursos de Dança no Ensino Superior no país e, portanto, da criação de demandas investigativas cada vez mais intensas diante da complexidade desta formação e da presença da Dança no espaço institucional. Não mais como uma "parte cultural" de eventos, a Dança se insere e busca se legitimar como um campo de conhecimentos. Corrêa (2018), em sua tese, apresenta um mapeamento em que é possível acompanharmos o avanço das produções na área, sobretudo na última década.

Santos (2016) destaca a importância de eventos e de iniciativas, como o "Fórum Nacional dos Coordenadores dos Cursos de Dança", que teve sua primeira edição em 2009 e tem o intuito de promover encontros anuais. A professora também cita o Grupo de Trabalho "Pesquisa em Dança no Brasil", que faz parte dos congressos da ABRACE. Santos (2016) cita o encontro de 2013, no qual os cursos de graduação em Dança puderam partilhar suas realidades dentro do referido GT. Importante também registrar a existência da ANDA, que teve seu primeiro Encontro Científico em 2008 e o primeiro Congresso em 2010.

Strazzacappa (2014) destaca a criação, no ano de 2007, do "GT Educação e Arte" dentro dos grupos de trabalho da ANPED. Segunda a autora, este espaço demonstra o quanto o ensino de Arte, no ambiente escolar, passou a ser cada vez mais importante nacionalmente.

Ainda que já existam estes espaços de trocas e de reconhecimento da área como área e entre seus pares, Santos (2016) é enfática ao afirmar que há: "urgência de ampliarmos o panorama atual a respeito da formação superior no nosso campo, permitindo-nos acessar também dados qualitativos em relação às propostas pedagógicas dos cursos" (p. 159).

No Rio Grande do Sul, a iniciativa do Encontro Estadual das Graduações em Dança merece destaque. Chegando à quinta edição, o evento aproximou e proporcionou diálogos entre os cursos de graduação em Dança em funcionamento no estado. Com espaços para palestras, apresentações cênicas e orais de estudantes e de docentes, o evento teve grande e efetiva participação dos coletivos envolvidos. O primeiro encontro foi realizado no ano de 2009, sendo a cada edição sediado em uma das instituições[120].

A respeito da produção acadêmica no campo da Dança, um dos estudos que realizei, durante a elaboração do projeto de pesquisa, demonstra que a presença da Dança, no grupo de trabalho sobre o ensino de Arte na ANPED, é bastante recente e ainda tímida. Também pude perceber um crescimento maior nos últimos anos e mais forte a respeito da temática da Dança na Educação nos encontros da ABRACE. Aparecem já muitos estudos e pesquisas oriundos de práticas e disciplinas desenvolvidas nos cursos de graduação em Dança.

Nos materiais da ANDA, especificamente no Comitê de "Dança em mediações educacionais", podemos também verificar uma série de trabalhos apresentados por docentes formadores e formadoras, que trazem nuances de experiências com disciplinas e perspectivas de formação desenvolvidas nas graduações em Dança. Em todos as edições disponíveis nos ambientes virtuais da associação é possível acompanharmos produções de estudantes e docentes das universidades públicas federais gaúchas. Ainda é menor o número de estudos em torno de práticas de Dança no contexto escolar.

Ao buscar por teses e dissertações, pude perceber que ainda são poucos os trabalhos que focam em práticas desenvolvidas em cursos de licenciatura em Dança. Da mesma forma, como as buscas realizadas junto à ABRACE e ANDA, encontrei nestas pesquisas

120 O último encontro aconteceu em 2016, na UFRGS.

reflexões de docentes em torno de suas próprias práticas nestes cursos e algumas pesquisas em torno de propostas curriculares no campo.

Ao acompanhar a bibliografia apresentada ao longo deste texto e na leitura da obra organizada por Rocha (2016), foi possível percebermos que as graduações em Dança estão organizadas de diversas formas, com peculiaridades regionais e institucionais. Como apresentou Strazzacappa (2014b, p. 95), é possível afirmarmos que estes cursos têm desenvolvido identidades próprias que contemplam as perspectivas regionais pertencentes aos contextos em que se inserem.

Não há uma regra com relação ao seu lugar de lotação dentro das universidades, havendo casos de as licenciaturas estarem junto a Faculdades de Educação, a Centros de Artes e a Escolas de Educação Física. O que parece é que esta condição se dá muito mais por conta dos movimentos internos mobilizados por pessoas ou por contextos de ordem estrutural que favoreceriam a abertura destas graduações em Dança. Há situações em que as instituições "aproveitam" as instalações de cursos de Educação Física, que, via de regra, possuem salas amplas, mais adequadas para vivências corporais. Outros casos, um docente ligado à Educação dentro da instituição é o grande incentivador da abertura do curso e ali encontra colegas que se somam à proposta... E tantas outras realidades, contextos e conjunturas como estas podem estar conduzindo a locação destas graduações nas instituições.

Ao mesmo tempo, um bacharelado pode estar ligado a um departamento ou centro diferente da licenciatura em uma mesma universidade. Os depoimentos analisados em Rocha (2016) evidenciam que, ainda assim, é forte a aproximação dentro das instituições entre cursos que boa parte das vezes compartilham docentes e disciplinas. Parece haver um desejo, uma necessidade de partilha, de hibridismo dessas formações por parte dos formadores.

Também percebo a relação direta entre o crescimento na oferta de cursos de graduação na área e o avanço em termos de produções e de pesquisas no campo. No âmbito da licenciatura, principalmente, podemos verificar a importância de políticas públicas, como os programas PIBID e o REUNI. Todo esse movimento tem contribuído para legitimação da Dança como área presente efetivamente no espaço acadêmico e, ainda que de forma menor, no espaço escolar.

Diante de todas estas questões históricas e contextuais da Dança no Ensino Superior brasileiro, temos indicativos/perspectivas para pensar no perfil deste profissional e em sua formação. Também temos algumas questões a inferir em torno dos formadores e formadoras que hoje constituem o corpo docente destes cursos. Muitos deles não licenciados, tem formações híbridas e diversas, tanto nas graduações de origem, quanto nos percursos de suas pós-graduações, que não passaram por caminhos formativos para exercício da docência.

Podemos afirmar, também, diante de todas as questões destacadas ao longo desta escrita, que boa parte dos formadores dos futuros professores e professoras de Dança, não passou por esta formação, isto é, não são licenciados (as) em Dança, como afirmei anteriormente. Outra possível condição é a de que muitos são professores e professoras iniciantes, vivendo suas primeiras experiências com a docência.

Como destaca Costas (2016), há muito saber constituído e vivificado pelos cursos de Dança brasileiros em suas diferentes trajetórias e descobertas. Compreender que os cursos estão produzindo conhecimentos nos remete à afirmativa de que é fundamental adentrar neste universo e conhecê-lo. Diante de todas as necessidades da área e de sua realidade diversa e ainda pouco explorada, são importantes, e eu diria, necessários vários esforços no sentido de sistematização destas práticas. Pesquisas no campo são bem-vindas e essenciais para nossa reflexão sobre a formação na área. E mais do que isso, podem ajudar a dar visibilidade aos saberes forjados

nas experiências construídas pelos docentes que estão atuando nas graduações em Dança.

Shulman (2005) já havia salientado a pertinência e a necessidade de trabalharmos com os registros de práticas e de experiências docentes que serviriam como um repertório profícuo para a aprendizagem da docência. No caso da Dança, sua proposta se faz ainda mais adequada. Todo registro, todo estudo, toda sistematização é importante, sobretudo porque estes movimentos evocam a reflexão sobre a prática. E, como o autor ponderou, podem colaborar como um verdadeiro inventário de saberes. Estou também muito provocada pelas questões que Nóvoa (2017) tem trazido a respeito do necessário empenho coletivo em prol da valorização da docência. Precisamos unir forças, e, como categoria profissional, aproximar educadores e educadoras de todas as esferas, pensar a profissão e nos comprometermos todos, coletivamente.

Conhecermo-nos é um primeiro passo. Compartilhando sua experiência com a avaliação de cursos de graduação em Dança, Silva (2016)[121] destaca o que chamou de "evolução dos projetos pedagógicos" (p. 35). A professora apresenta uma síntese de suas percepções a respeito da realidade dos cursos brasileiros na atualidade e explica que é comum, entre os projetos, propostas que cada vez mais enfatizam a valorização da individualidade dos estudantes. Existe também, explica, forte tendência dos cursos em considerar o desenvolvimento teórico dos estudantes conjuntamente com sua capacidade criativa. Outra característica apresentada pela professora é uma tendência de que os docentes empenhem-se no desenvolvimento da autonomia discente[122]. Estas seriam, em sua leitura, as grandes nuances que perpassam os projetos de formação, além da questão que mencionei em outros momentos a respeito da hibridização entre saberes pedagógicos e formação artística.

Tópicos compartilhados por alguns formadores e algumas formadoras de diferentes cursos espalhados pelo país, serão compartilhados a seguir, em alguns momentos, dialogando com as vozes dos professores e das professoras entrevistados durante esta investigação. Entre as discussões por estes coletivos suscitadas trarei também outras reflexões teóricas que ajudem a compreender o fenômeno da formação nas instituições públicas federais gaúchas.

121 A professora relata sua experiência como avaliadora de cursos de graduação em Dança no país já há dez anos.

122 Podemos evidenciar este seu apontamento nas reflexões trazidas por Gatti (2016), ao apresentar reflexões em torno dos cursos da UNICAMP. Relato semelhante faz Alvarenga (2016), da UFMG, ao apresentar os eixos principais da proposta curricular do curso criado na instituição em 2010.

7. Quem somos nós

as professoras e os professores dos Cursos de Dança-Licenciatura do Rio Grande do Sul?

Amo aqueles que plantam árvores mesmo sabendo que nunca se sentarão em sua sombra. Plantam árvores para dar sombras e frutos para aqueles que ainda não nasceram.

(Ruben Alves)

É chegado o momento de aproximar as reflexões e os apontamentos prévios, dos dados oportunizados por meio das entrevistas. Entrevistas-encontros, na verdade. Vinte vozes que, junto a minha, ora fazem coro, ora solam, na multiplicidade de paisagens sonoras que essas falas constroem. Diante das transcrições, fiquei com a "cabeça nas nuvens" para melhor ouvir como ecoavam estes dizeres todos e pus os pés no chão também, no "entrelugar" da pesquisadora-colega que também se via e repensava, ao ouvir cada voz individualmente e todas elas em conjunto.

Como anunciei no capítulo metodológico, vou dividir as reflexões que seguem exatamente nos blocos "quem somos, o que pensamos e como fazemos". Estes três grandes temas estarão diluídos nos próximos três capítulos. Antes, porém, retomarei o texto acerca do contexto de criação dos três cursos nos quais atuam os docentes e as professoras que contribuíram com este estudo. Como também anunciei, ele foi produzido ainda em 2017, próximo ao período de qualificação, com a contribuição das professoras que protagonizaram a abertura das licenciaturas da UFRGS e da UFSM. Também retomei dados do meu estudo de mestrado a respeito da UFPel[123]. Ao longo da escrita que aqui retomo, fui fazendo algumas atualizações com dados encontrados após este período em conversas informais ou em buscas em ambientes virtuais oficiais dos cursos e universidades.

A primeira licenciatura criada entre as três instituições estudadas foi a da UFPel. Como expliquei anteriormente, minha investigação de mestrado teve como objetivo compreender o projeto de formação de professores deste curso em sua trajetória. Pude, então, por meio de uma análise documental bastante densa e de entrevistas realizadas com os docentes que acompanharam os primeiros cinco anos de sua existência, também conhecê-la com maior detalhamento. Esta graduação já começa de forma muito peculiar, como um curso de Dança-Teatro.

O depoimento do professor chamado pela universidade para ser o mentor da primeira versão curricular, deixou claro que "primeiro vieram os estudantes" e depois a proposta pedagógica (BARBOZA, 2015), literalmente. Assim relatou o docente, recordando que foi avisado que os estudantes estavam chegando e que precisaria ser elaborado um projeto. Segundo o que explica o professor, o curso já nasceu lotado próximo à licenciatura em Teatro que pertencia ao antigo Instituto de Artes e Design (IAD), hoje transformado em Centro de Artes. O fato de o professor Adriano Moraes, que atuava no Teatro-Licenciatura, ter recebido esta responsabilidade, foi definidor da locação do curso de Dança junto às demais Artes e não na Escola Superior de Educação Física (BARBOZA, 2015, p. 82).

O Curso de Dança-Teatro, na época, era criado na instituição em um período de grande efervescência em que a UFPel, aderindo ao REUNI, se engajava na criação de graduações pioneiras e novas na região. A motivação ou proposta de um curso na área da Dança teria vindo da própria reitoria e não dos docentes ou oficialmente da comunidade acadêmica. As primeiras proposições pedagógicas estavam muito alicerçadas na formação do professor que conduziu o processo de criação e das condições humanas e administrativas que se dispunha naquele momento. Os registros utilizados durante a dissertação permitem afirmar que não havia praticamente nada:

123 Relembrando que estes depoimentos ora são oriundos da dissertação de mestrado, ora de conversas informais com professores ocorridas antes da coleta de dados das entrevistas. Por este motivo, os depoimentos cujos professores têm suas identidades reveladas não correspondem às entrevistas realizadas com o anonimato dos depoentes, posteriormente.

o curso não possuía um prédio próprio, não havia bibliografia disponível para os estudantes e professores, havia apenas dois docentes "emprestados" do Teatro, uma grade prévia de disciplinas e um esboço de proposta pedagógica, ainda extremamente incipiente.

A forma conturbada e, posso dizer, atropelada, em que foi criado o curso de Dança da UFPel, acabou por provocar uma movimentação muito grande em torno de sua proposta pedagógica, enquanto constituía o corpo docente, lentamente, ano a ano. À medida que estes professores e professoras eram concursados e que as práticas eram repensadas e vivificadas, aquela graduação construía sua identidade. Após uma série de discussões e de mudanças em torno do eixo teórico desta formação, o curso passou a ter o nome definitivo de Dança-Licenciatura, como culminância de vários movimentos e trocas de nomenclatura (BARBOZA, 2015).

Atualmente,[124] o curso conta com 11 professores efetivos, alguns afastados para doutorado, gerando assim um fluxo de professores temporários e substitutos. Tem sido bastante comum, inclusive, que estas vagas para substituto sejam ocupadas por egressos. Vários projetos de extensão englobam os trabalhos desenvolvidos pelas professoras, professores e estudantes, com forte ênfase em processos artísticos. Desde 2012, o curso participa das ações do PIBID desenvolvidas pela UFPel.

A licenciatura em Dança da UFPel já formou os primeiros estudantes que passaram pela última proposta curricular[125], mais estudada a partir da criação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e analisada junto aos estudos de minha dissertação (BARBOZA, 2015). A proposta em vigor envolve um currículo bastante extenso que parece chegar a maior assunção em torno da docência, em relação às duas propostas pedagógicas anteriores. Durante os encontros para realização das entrevistas desta pesquisa, tomei contato com informações, de que, em fase de conclusão, uma nova proposta pedagógica estava sendo elaborada com vistas a implementá-la no ano de 2020.

O mais antigo dos três cursos estudados, a Dança-Licenciatura da UFPel, completou 10 anos de existência em 2018. Um movimento atual de aproximação de alguns docentes do curso com o Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, já está permitindo que trabalhos no campo da Dança sejam orientados em nível de mestrado. Já existe, segundo dizem alguns docentes, um movimento institucional para que o referido mestrado se torne em Arte, deixando assim a especificidade das Artes Visuais e contemplando as demais áreas ofertadas na UFPel.

Um ano após a criação da graduação em Dança da UFPel, outra instituição pública federal gaúcha abria um curso de Dança: a UFRGS. Segundo explicou a professora Lisete Vargas (2010), o curso de licenciatura em Dança da UFRGS nasceu principalmente do desejo de dois professores que já faziam parte da instituição: a própria professora Lisete e o professor Ricardo Petersen (na época Diretor da então Escola de Educação Física da UFRGS).

Os movimentos iniciais, de acordo com seu relato, começam logo que a professora ingressa como docente na instituição, no ano de 2006. Como recorda Lisete (2010), o centenário Instituto de Artes da UFRGS já ofertava graduações em Música, Artes Visuais e Teatro, bastante tradicionais na instituição, mas ainda não contemplava a área da Dança. Com favorecimento do programa REUNI e com a resposta positiva da Escola de Educação Física, a professora Lisete (2010) chama mais duas colegas de curso e uma professora das Artes para compor uma comissão[126].

---

124 Os dados disponibilizados neste capítulo foram atualizados em setembro de 2019.

125 Conforme a sistematização dos dados analisados em minha dissertação, este foi o terceiro grande projeto elaborado pelo curso até 2015.

126 De acordo com seu relato, estas professoras são, respectivamente, Mônica Fagundes Dantas, Helena Alves de Azevedo e Carmen Lenora Martins.

Durante as entrevistas para a tese, várias professoras ressaltaram a longa trajetória que a Dança teve dentro da Educação Física da UFRGS, através de pioneiras como a professora Morgada Cunha. Conforme cita Paludo (2015, p. 168), esta educadora foi também bailarina, coreógrafa e uma importante disseminadora da Dança dentro do ambiente acadêmico quando docente na UFRGS. Em suas atividades manteve um grupo universitário de Dança.

De acordo com o entendimento de Lisete (2010), o currículo inicial do curso "não é um currículo audacioso, não é um currículo diferente, não é um currículo de vanguarda. Ele é um currículo muito, vamos dizer 'pé no chão'" (p. 4). Segundo explica a professora, foi uma proposta elaborada dentro das condições disponíveis naquele momento e pensadas para viabilizar a sua abertura.

O processo de formação dos estudantes se dava, inicialmente, de uma forma bastante variada já que participavam de disciplinas junto à Faculdade de Educação, ao Instituto de Ciências Básicas da Saúde e no Instituto de Artes, estando lotado na Escola de Educação Física. Hoje o Curso possui ao todo 13 docentes.

Segundo o relato das professoras que contribuíram com a pesquisa, houve, no ano de 2012, um grande envolvimento do corpo docente com a primeira reformulação curricular, que resultou no projeto pedagógico vigente até hoje sobre o qual veremos reflexões nos próximos textos.

Ao visitar as instalações da Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID)[127], onde o curso está lotado, enquanto realizava as entrevistas, pude conhecer o campus arborizado e agradável onde funcionam as atividades. Em conversas com os formadores e as formadoras e ao andar pelas salas pude acompanhar dificuldades de distribuição dos espaços físicos entre os três cursos presentes no campus. De acordo com suas falas, esta problemática existe há dez anos.

Ocorre que o mesmo campus que antes abrigava a Educação Física recebeu mais duas graduações, ao mesmo tempo, no ano de 2009: a Fisioterapia e a Dança. Com apenas alguns ajustes, os espaços pedagógicos continuaram praticamente os mesmos. Então, há ainda uma grande dificuldade na equalização dos espaços para viabilizar ensino, pesquisa e extensão e as especificidades de cada uma das áreas. No caso das necessidades da Dança, por exemplo, as salas adequadas são muito poucas para a demanda. Várias professoras destacaram com alegria, em seus relatos, que o investimento feito pela instituição foram as vagas para docente, mas apontaram para a necessidade ainda latente de adequações de ordem arquitetônica.

Mesmo com esta questão muito colocada pelas professoras durante as entrevistas, o curso obteve nota 5 na avaliação do MEC, tanto no reconhecimento quanto na recente renovação do mesmo. Este é um motivo de orgulho para o coletivo que o constitui e para a comunidade acadêmica da Dança gaúcha. Poderemos verificar na continuidade das reflexões que o curso da UFRGS passou somente por uma grande reformar curricular, diferentemente da UFPel que movimenta bastante o projeto e da UFSM, que está concluindo a primeira grande reestruturação curricular.

Quatro anos depois da abertura na UFRGS, inaugura-se os mais novos cursos de Dança gaúchos em instituições públicas federais, desta vez, na UFSM. Este movimento aconteceu no ano de 2013. Segundo o relato da professora Mara Rubia Alves, a presença da Dança nessa universidade começa muito tempo antes, nos anos 70 do século XX, quando ela ainda era estudante do curso de Educação Física. Naquela época, lembra, a professora Jacira Paixão trabalhava com Atividades Rítmicas no referido curso e desenvolvia um trabalho com um grupo de Dança e Ginástica. Seu legado mobilizou muitos acadêmicos entre eles a estudante Mara

127 Após a abertura dos dois cursos novos a Escola passou a chamar-se ESEFID. Uma mudança simples mas bastante significativa visto que respeita as três áreas presentes.

Rubia que, em 1982, ingressa como docente na universidade e assume a continuidade deste trabalho. Estava germinando "a semente" plantada tantos anos antes e agora era cultivada por sua discípula.

Na década de 90 do século XX, uma reformulação curricular no curso de Educação Física incluiu a disciplina de Dança entre a formação obrigatória, é quando é remontado o Grupo Universitário de Dança. Estes dois movimentos, como relata a professora Mara Rubia, acabaram por provocar e instigar aproximações da universidade com a comunidade da Dança, como a participação em eventos, por exemplo. Também começa o trabalho de pesquisa dentro da área da Dança neste período. Após um afastamento para doutorado, no ano 2000, a professora Mara Rubia relata que, no seu retorno, já tinha contato com a professora Gisela Biancalana, a qual assumiu o Grupo Universitário temporariamente com sua saída. É nesse momento que começam os primeiros sonhares em torno da abertura de um curso de Dança na UFSM, explica.

"Foi na época do REUNI, apesar de o curso não ter sido criado pelo REUNI, aproveitamos aquele movimento de novos cursos", afirmou a professora. Como relembra Mara Rubia, foi no ano de 2008 que as duas docentes realmente se debruçaram na construção do possível projeto pedagógico. "Aí nós sentimos necessidade assim, pelas nossas formações de ter este viés da licenciatura e do bacharelado", ressalta Mara. Institucionalmente cada curso está vinculado a um Centro específico e esta configuração se explica, conforme relata a professora, porque as formadoras já eram lotadas em núcleos distintos. Como lembra Mara: "em princípio as pessoas que estavam construindo o curso, a professora Gisela pertencia ao Centro de Artes e Letras e eu e a professora Maria Amélia pertencíamos ao Centro de Educação Física e Desportos", e assim nasceram as duas graduações.

Como explica Mara, mesmo lotados em Centros diferentes, há um diálogo constante entre os cursos que estão em um processo inicial e ainda precisam discutir e aprimorar as próprias propostas curriculares. Em alguns períodos, cada NDE tem representantes de um e de outro como colaboradores.

Somente em maio de 2014, um ano após a oferta inicial de vagas para estudantes, chegam 3 professores da área para se somarem à professora Mara. E este reduzido número de docentes acabou por provocar a necessidade de algumas parcerias institucionais para o andamento do trabalho, como podemos acompanhar na explicação de Mara:

> Temos muito suporte do Centro de Educação.... várias disciplinas [...] são ministradas por enquanto por profissionais do Centro de Educação, mas é também um desejo do Curso, tanto é que no NDE a gente vem batalhando, os nossos concursos vão se direcionar pra isso [...]. Então é para a gente formar esse corpo docente que dê conta destas disciplinas também.

Os estágios supervisionados são lotados no Centro de Educação, mas durante os primeiros anos foram coordenados pelo próprio curso e as disciplinas didáticas da área também, o que foi ressaltado como algo bastante positivo pela professora, durante a conversa em 2017. Porém, como fui percebendo, ao longo dos meses após a minha chegada na UFSM, algumas batalhas iniciadas pela professora Mara ainda são temas constantes de luta. A divisão dos docentes do curso em departamentos diferentes e ligados à Educação Física é uma destas problemáticas. Esta é uma situação que acaba "enfraquecendo" o coletivo e a área. No caso da vaga dos estágios que é pretendido que seja trabalhada por um docente da Dança, existe sempre a necessidade de negociação e de disponibilidade de carga horária, pois, em tese, este formador estaria lotado em outro centro e departamento.

Outras lutas então se impuseram e ainda são destacadas pelo grupo como questões não resolvidas como a mudança de nome do centro, hoje ainda de Educação Física e Desportos e a criação de um Departamento de Dança. Estas seriam ações essenciais para consolidação da área, destacaram os professores e as professoras entrevistadas.

A motivação para a abertura do curso nasceu muito da própria prática das docentes, internamente e de uma lacuna deixada na região pelo extinto curso da UNICRUZ, no entendimento da professora Mara Rubia. O jovem curso de licenciatura já tem alguns grupos estabelecidos de extensão e de pesquisa. Mas notemos bem que há apenas cinco anos os três docentes mais antigos do curso estão trabalhando na graduação. Este é um dado extremamente significativo que analisaremos melhor a seguir.

Até o mês de junho de 2017 a licenciatura em Dança da UFSM contava com 4 professores efetivos. Com a aposentadoria da professora Mara, a nomeação de uma colega em julho e minha chegada em agosto do mesmo ano, nos tornamos 5 docentes. Ao chegar percebi que foi um começo muito difícil e de bastante sobrecarga para todos. Somos os mais novos no estado, o menor corpo docente, temos um núcleo comum com o curso de bacharelado que está lotado em outro Centro... Estamos enfraquecidos por estarmos separados pelos departamentos diferentes, somos minoria dentro do CEFD como professores da área da Dança.

Logo que estávamos os cinco, houve mais forças para seguir as discussões que já aconteciam sobre o projeto pedagógico do curso. O próprio fazer cotidiano demonstrava a necessidade de repensar, ou melhor, de ressignificar a identidade da licenciatura em Dança da UFSM. Este é um trabalho no qual pude atuar bastante até o final de 2018, quando presidia o NDE. Ainda nesse período, mobilizada pelas discussões e com ideias em comum com os colegas, liderei um projeto de ensino que chamamos de Fórum da Dança. Este projeto consiste em um encontro anual, organizado de modo colaborativo entre estudantes e docentes, para que possamos pensar, avaliar e projetar conjuntamente nossa proposta pedagógica. Os dois encontros que realizamos foram essenciais nas discussões e estudos que culminaram na proposta do novo projeto[128]. Quando visitei a UFRGS, em conversas com os professores, fiquei sabendo que anos antes havia sido criado um projeto muito semelhante pela professora Flávia Valle e que foi, igualmente, um processo rico nas reflexões sobre o projeto.

Ainda que não tenha sido projetada intencionalmente, pelo que tudo indica, configurou-se uma distribuição geográfica de graduações em Dança nas instituições federais no estado. Esta divisão contempla a região da grande capital, com a UFRGS, a região sul do estado com a UFPel e o centro, em um ponto estratégico onde se localiza a UFSM.

Percebi, após visitar os três cursos em suas instalações, que a demanda por maior quantidade de salas para aulas práticas, não é uma condição isolada, mas um aspecto comum às três licenciaturas. Há muito o que galgar no que tange a espaços físicos que contemplem as especificidades da área. Embora durante as entrevistas esta tenha sido uma fala recorrente entre as professoras da UFRGS e praticamente não mencionada pelo corpo docente das outras duas graduações, é possível perceber claramente esta realidade. No caso da UFSM, por exemplo, o curso conta com somente duas salas práticas adequadas, precisando com frequência do empréstimo de espaços do bacharelado, que possui prédio próprio e bastante adequado.

Mesmo que explanando de forma breve sobre o contexto de criação de cada um dos três cursos, podemos verificar algumas das peculiaridades que envolvem o universo de cada um. Esta constatação foi provocativa durante o estudo, pois visava compreender como se dão as práticas formativas, o que as aproxima e/ou distancia, quais são as perspectivas de trabalho, os saberes formativos priorizados, as tendências e problemáticas enfrentadas, enfim, como os docentes estão produzindo e refletindo sobre esta formação. Voltarei a alguns pontos que ampliarão o universo de cada um, na medida em que, nos próximos blocos de escrita, virão as vozes de hoje, proferidas nos encontros.

É imprescindível, pois, finalizando este primeiro texto, ressaltar duas questões. Primeiro, a importância que o REUNI teve na

128 Concluída pelo grupo de docentes durante o ano letivo de 2019.

constituição dos cursos de Dança gaúchos, o que reitera as afirmativas e buscas teóricas que apresentei anteriormente e que são ainda trazidas por pesquisadores da área como Gatti (2016), Mundim (2014) e Vieira (2015). Do mesmo modo, foi ficando muito latente nas falas dos professores e das professoras o quanto as políticas públicas de expansão e ações afirmativas desenvolvidas pelos governos anteriores[129] foram decisivas para maior democratização das universidades. Ainda que não tenham suprido a lacuna de acesso à educação pública de qualidade a todos e todas, estes feitos foram avanços extremamente relevantes que devem ser destacados. Foram políticas públicas essenciais para vencer a "injustiça cognitiva", ainda tão forte no nosso país.

O segundo ponto é polêmico, e portanto acredito que preciso pontuar algumas questões sobre as quais venho pensando a partir da experiência na UFSM. É inegável a importância da caminhada iniciada pela Dança no ambiente acadêmico brasileiro, por dentro das práticas desenvolvidas nos cursos de Educação Física. Vejamos, por exemplo, os casos da UFRGS e da UFSM e já temos pistas para compreender como esta trajetória abriu uma estrada, um espaço para que se trouxesse a Dança para a universidade. Talvez estas práticas tenham começado sob forte influência de uma lógica mais "esportivizada", pelo viés da ginástica e a partir de outro lugar de fala. Mas talvez não totalmente, pois não podemos esquecer que boa parte destes trabalhos iniciais foram desenvolvidos por bailarinos e bailarinas com formação artística em espaços não-formais e também acadêmica, em Educação Física. Estas pioneiras contribuíram sobremaneira, gerando demandas para que hoje aqui chegássemos.

Por outro lado, surgiu uma espécie de "apropriação" da Educação Física, pautada pela compreensão da Dança como uma parte sua, um dos eixos da área, como ouvi algumas vezes, pensamento bastante recorrente ainda hoje entre os profissionais do campo. Também, em muitos casos, vê-se uma compreensão de Dança deslocada do seu fazer essencial: a Arte. Esta é uma trajetória muito bem analisada por Morandi (2006), que nos apresenta em seu texto os processos históricos, dilemas e descompassos entre a Dança e a Educação Física. Sem entrar nos pormenores de todas as questões que temos conhecimento, analisadas pela autora, formou-se uma dicotomia, na minha compreensão, em que ao mesmo tempo que esta trajetória abriu estradas, algumas vezes criou barreiras, eu diria.

Mas ganhamos nosso espaço, construímos nossas pesquisas e nossos percursos como área de conhecimento, e hoje, estamos em um outro estado-tempo. Como destaca Morandi (2006), "embora a dança e a educação física possuam interfaces, como corpo e o movimento humano, isso não lhes concede o direito de subjugar uma à outra" (p. 105). E esta é uma ressalva muito importante.

Coexistir em Centros de Educação Física, como é o caso da UFRGS e da UFSM pode não ser a condição mais adequada, concordo. Fazemos Arte como nos explicou Strazzacappa (2014a, p. 98), e isto nos diferencia de outras áreas como a Saúde e outras Ciências. Mas também, dentro de uma lógica ecológica de saberes (e tenho defendido isso) talvez esta realidade seja uma oportunidade de encontro, de trocas e de formação mútua, mesmo com os tensionamentos inerentes a alguns momentos do processo. Morandi (2006) esclarecia em seu texto que ambas as áreas "podem trabalhar de maneira interdisciplinar, porém, conhecendo e respeitando muito bem suas singularidades e competências" (p. 105) e entendo que uma das formas de chegarmos a este patamar é "nos fazendo ver", em diálogo.

Acredito verdadeiramente na importância da nossa presença dentro destes espaços, pois parto do pressuposto de que estamos educando a todos para olhar para a Dança como produtora de conhecimentos em Arte, como área autônoma, como reivindicou Morandi (2006, p. 105). Não tenho dúvida e tenho percebido isso no cotidiano do trabalho, de que nossa presença e nosso modo de produzir conhecimento contribui, no conviver, com a educação sensível e a formação dos ambientes em que nos inserimos.

129 Após o lançamento do REUNI e no bojo de ações lideradas pelos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Quando Strazzacappa (2014b, p. 92-93) nos falava da importância de estarmos presentes na formação de educadores de outras áreas de conhecimento, tocava na questão da necessidade de outros e outras docentes, especialmente das demais áreas da Arte ou os pedagogos, estarem mais próximos da Dança. Eu me apoio em sua defesa e destaco que nossa presença dentro dos espaços de coexistir com a Educação Física pode ser uma fértil possibilidade de, inclusive, contribuir para que percebam o que nos aproxima e nos distancia[130].

Seria mais adequado que nossa lotação fosse em Centros de Artes, sim, certamente! Mas, uma vez estando dentro de outros espaços, fazer desta presença uma presença (per)formativa me parece interessante e, penso, nos exige posturas próximas da humildade e da rigorosidade freireana. Entre lágrimas de alegria e de frustração pelos desconfortos iniciais, fui modificando minha forma de lidar com o contexto que *a priori*, não era o mais adequado. Os estudantes e as relações que construímos com eles ensinam muito e, em Freire (2005, 2011, 2015a, 2015b), encontrei na categoria do diálogo um exercício que me parece essencial, cada vez mais.

Strazzacappa (2014a), ao falar da trajetória da Arte nos ambientes acadêmicos e no campo da pesquisa, explicou:

> Da busca pelo reconhecimento no meio acadêmico, a área travou diálogos com as ciências duras e posteriormente com as ciências humanas. Em seguida, encontrando a própria voz, fechou-se em um diálogo circunscrito apenas entre os pares, excluindo aqueles que não falavam a mesma língua. Atualmente, após definidos os contornos, a arte volta a se colocar diante do outro, se fazer ouvir, ver, assistir e apreciar, pois parte do conhecimento construído em Arte faz parte do rol de coisas a serem acessadas, receptadas, vistas e sentidas (p. 108).

A partir das colocações da pesquisadora, nesta perspectiva dialógica, eu diria que já podemos trilhar caminhos de "dar-nos a ver" aos outros e, sobretudo, de nos colocarmos *com* os outros. Não há dúvida, a partir de uma lógica freireana ou de uma visão pautada pela Ecologia de Saberes, que esta é uma postura necessária e estratégica.

Depois destas pequenas ressalvas, que considero oportunas, seguirei nos outros textos, buscando mostrar "a cara" destes cursos hoje.

7.1 "Com a cabeça nas nuvens" trilhamos caminhos formativos diversos

Para dizer quem somos (ou estamos sendo), começo me utilizando do estudo da professora Luciana Paludo (2015) apresentado em sua tese. Ao buscar reflexões acerca do lugar da Coreografia nas práticas dos cursos de graduação em Dança do Rio Grande do Sul[131], a docente compartilha os resultados de sua imersão pelas instituições gaúchas que possuem cursos na área. Ao olhar para os procedimentos coreográficos, a pesquisadora produziu considerações importantes.

Uma das questões que sua pesquisa evidenciou foi a pluralidade cultural presente nas salas de aula dos cursos de Dança.

130 Quando atuo com as disciplinas voltadas à área da Dança na licenciatura em Educação Física por exemplo, desenvolvo as ações, a partir do lugar de fala de outra área de conhecimento, mas compreendendo como aquelas experiências em Arte podem ser provocativas para a formação dos acadêmicos. Não penso que estou habilitando pessoas a ensinarem Dança, este é o lugar do professor de Dança, mas acredito e tenho percebido que aquelas experiências tão distintas da maior parte das práticas formativas vivenciadas por aqueles jovens durante a graduação, podem colaborar sobremaneira na sua visão a respeito do conhecimento e da educação. Não é fácil, demanda diálogo constante, gera desconfortos, porque os lugares de fala são diferentes, mas é, ao mesmo tempo, transformador.

131 Na pesquisa, acompanhou 10 professores que atuavam com disciplinas voltadas à Coreografia e observou/participou de algumas de suas aulas.

Segundo a professora, diferentes concepções e experiências convivem nestes contextos, estabelecendo uma multiplicidade de modos de produzir Dança (PALUDO, 2015). Esta diversidade conforme conclui Paludo (2015), emerge das características dos estudantes[132] que trazem suas trajetórias para dentro das práticas formativas desenvolvidas nos cursos, mas esta multiplicidade é também percebida no corpo docente das graduações.

Ao acompanhar e escutar as vozes dos professores e das professoras que participaram desta pesquisa, não foi diferente. Fica evidente, em um primeiro ponto, que formamos uma grande polissemia. Como usei na metáfora de inspiração da "cabeça nas nuvens", juntos construímos um céu com variadas formas. Uma diversidade grande que tem relação direta com os percursos de formação acadêmica e artística percorridos por cada um. Vejamos primeiramente esta peculiaridade.

Entre os 20 professores e professoras entrevistadas, 12 fizeram uma licenciatura. Das áreas de formação inicial seis docentes são oriundos de cursos de Educação Física, cinco licenciadas em Dança e uma pessoa é egressa de uma licenciatura em Filosofia. A área das Artes Cênicas ou Teatro mais especificamente, também engloba a formação de mais 4 professores bacharéis na área. Ainda no campo das Artes, uma das pessoas entrevistadas é bacharel em Música. Há também outros campos de graduação dos docentes como Arquitetura, Comunicação Social e Fisioterapia.

A partir de nossas formações acadêmicas, somos um híbrido formado pelo resultado de dois contextos históricos: as gerações que não tiveram acesso a cursos de graduação em Dança no Brasil e aqueles que tiveram esta oportunidade, nas primeiras graduações na área. Em especial, há entre nós, formadas por cursos de Dança do Rio Grande do Sul, principalmente pelo curso da UNICRUZ, berço da Dança nas universidades gaúchas.

A importância da licenciatura em Dança da UNICRUZ para a caminhada das graduações em Dança no nosso estado é imensa. O contato com as professoras e os cursos me trouxe com clareza o papel desta ação pioneira, abraçada por Carmen Anita Hoffman, hoje docente no curso de Dança-Licenciatura de UFPel. Como já mencionei, sua tese (HOFFMAN, 2015) deixou-nos registrado todo o legado deste percurso que, de 1998 a 2010, formou os primeiros licenciados e licenciadas em Dança aqui no estado.

Dentre os professores que atualmente estão nos cursos de graduação das universidades públicas federais do Rio Grande do Sul, temos três egressos da UNICRUZ. Também temos profissionais que começaram como docentes no Ensino Superior neste curso e hoje seguem construindo e transformando o pensamento da formação em Dança, agora nas universidades federais. O curso de Dança da UNICRUZ, exerceu uma espécie de maternidade. Gerou e cuidou dos primeiros passos de seus estudantes e docentes. Formou sonhadores que se empenharam por espraiar o conhecimento da Dança por vários cantos. De lá, posso afirmar, surgem movimentos e experiências que nutriram uma parte considerável do pensamento sobre a formação em Dança que desenvolvemos hoje.

As docentes e os professores entrevistados que vieram desta trajetória relatam a experiência com carinho e atribuem a ela uma oportunidade extremamente rica em que se construía e vivenciava os primeiros passos da Dança no ambiente acadêmico gaúcho. À medida em que o curso foi se constituindo por meio das ações de seus diferentes atores, aprendiam juntos sobre como mesmo que seria isso: construir uma graduação em Dança.

Também entre nosso grupo temos docentes que foram a outros recantos em busca da graduação em Dança, como o curso do Paraná, o mais próximo de nós até surgir o movimento gaúcho. Há também uma professora formada pela UFBA e outra pela UNICAMP, ambos alguns dos cursos mais antigos do país.

132 Darei maior atenção à diversidade discente nos demais blocos de análise.

Fica muito evidente nas falas da grande maioria dos professores e das professoras, ditas e não ditas de forma literal, o quanto suas buscas por uma formação no Ensino Superior foi condicionada ao desejo de fazer Dança. Algumas vezes por caminhos mais próximos da área, outras, parece que em busca de uma graduação que trouxesse subsistência para que pudessem também seguir produzindo sua Arte. Em vários momentos nas entrevistas, captei essa percepção de suas falas. Nos excertos abaixo duas dessas vozes que permitem acompanhar esta afirmativa:

> [...] quando eu me formei no Balé com 15, 16 anos eu comecei a dar aula de Dança... E aí a partir dessa questão desse meu contato com a aula de Dança eu fui me encaminhando para fazer uma faculdade que eu achasse que pudesse me ajudar a continuar trabalhando com Dança. Na época não tinha... deve ser uma história parecida com outras pessoas que tu deve ter entrevistado... Porque não existia faculdade de Dança em Porto Alegre, a gente tinha que ir para fora (Profe K. da UFRGS).

> […] resolvi fazer o curso de Educação Física, já que não tinha o curso de Dança. […]. A faculdade de Educação Física me daria todo suporte do corpo, de um estudo científico do corpo, […] algumas questões metodológicas, didáticas, conhecimento também de Psicologia, metodologia... (Profe J. da UFRGS)

Outro professor destacou: "[…] não era exatamente o estudo da Música que me interessava, mas o estudo da performance. Do estado de performance" (Profe H. da UFSM). Também nas palavras do Profe F., da UFSM, vemos este desejo pela atuação e formação na Dança: "eu não via a hora de terminar aquele curso de Filosofia para me atirar na Dança de uma vez!". "Eu Fiz a graduação em Teatro querendo fazer uma graduação em Dança que não existia", contou a Profe Q., da UFRGS. A maioria quase absoluta dos relatos sobre o curso de graduação veio neste sentido, por esta busca, pelo encontro com a Dança.

Ao ouvir suas histórias tive a impressão que não havia a clara pretensão de atuar no Ensino Superior com Dança no momento da escolha pela graduação, uma vez que esta era uma realidade pouco concreta naquele momento. A maioria dos docentes entrevistados tem atualmente mais do que 40 anos, alguns poucos, mais novos, estão próximo desta faixa etária. Isso evidencia o período histórico em que buscávamos as nossas graduações, período em que pensar a Dança na escola ou no Ensino Superior era ainda muito distante. Estas buscas na formação acadêmica parece que se pautavam por uma escolha de viver como professores e professoras de Dança em espaços não-formais, de atuar como artistas independentes ou mesmo de encontrar um segundo caminho profissional para manter-se economicamente e seguir dançando, como afirmei anteriormente.

Mas se a formação inicial passa por este "acaso pensado", o caminho trilhado ao buscar os estudos de mestrado e doutorado já devia, em alguma medida ser impulsionado por um desejo de atuar no Ensino Superior, ainda que fosse uma perspectiva um pouco frágil a possibilidade de atuar em um curso de Dança. Vários professores que hoje atuam nas graduações em Dança gaúchas realizaram seus estudos de mestrado e/ou doutorado fora do país, destes, muitos na área Dança. Dos docentes que buscaram sua formação no Brasil, podemos dizer que existe uma amálgama de diversas áreas, programas e focos de estudo desde Educação, Comunicação, Artes Visuais, Artes Cênicas, Saúde, entre outros, tendo como mote sempre a Dança no tangenciamento com estes outros campos.

O lugar de fala da Dança é, na grande maioria, o foco ou a busca das pesquisas. Como uma das professoras explanou, sua escolha por uma especialização em área próxima se deu porque ela "não ia falar de outra coisa que não fosse Dança!" (Profe I. da UFPel). Mas, estas buscas pela pós-graduação ainda eram permeadas por dificuldades de acesso a Programas de Pós-graduação específicos em Dança, como explica a Profe M., da UFPel: "a gente não escolhe muito essa condição. Não! a gente foi fazendo o que tinha!".

Como nos mostrou Strazzacappa (2014b) esta diversidade nas áreas de formação na pós-graduação é uma realidade comum na composição do corpo docente dos diferentes cursos de graduação em Dança no Brasil. A pesquisadora ressalta o aspecto positivo que esta pluralidade traz ao campo. Como destacou a Profe I., da UFPel, são diferentes olhares que contribuem na equalização dos dilemas cotidianos e complexos que surgem a todo momento. E esta realidade vai construindo os modos de organização dos cursos.

É uma espécie de caminho de aproximação com a Dança no ambiente acadêmico cada vez maior, que foi ocorrendo conforme iam surgindo as possibilidades e também as necessidades de cada um. Muitos destes formadores e formadoras entrevistadas ingressaram nos cursos em que hoje atuam como mestres e estão se doutorando. Alguns já realizando seus estudos de pós-doutoramento. A respeito desta realidade a Profe B., da UFRGS, traz um apontamento que deixa clara a situação da área e do seu curso em específico:

> [...] os primeiros concursos a gente conseguiu autorização da reitoria, na verdade todos os concursos, […] a gente fez para mestres. Contrariando o movimento, a tendência... Uma tendência não, as resoluções da UFRGS que estabelecem que os concursos devem ser feitos para doutores. Mas a gente fez, justificou e foi aceito. Por que? Porque a gente queria pessoas realmente com vinculação. E valorizou o trabalho artístico, valorizou o trabalho docente, a produção artística, então a gente sabia... E realmente foi acertada essa decisão. Constituiu-se o corpo docente, que agora está quase cem por cento doutores. Então foi um investimento que a gente fez também e teve retorno muito rápido.

A trajetória formativa de cada um dos docentes está diretamente ligada ao percurso histórico da Dança no Ensino Superior brasileiro e no estado, como é possível acompanhar a partir dos panoramas e dados já estudados[133] e analisados nesta tese. Estamos vivendo um processo de transição ainda, anunciado e refletido pelos professores e pelas professoras durante as entrevistas. De um período em que não tínhamos acesso a graduação e programas de pós-graduação que contemplassem a área da Dança, para um novo tempo, sobretudo a partir do início do século XXI, quando estamos formando com maior quantidade licenciados e licenciadas em Dança. A respeito, a Profe M. explica ao falar das discussões na UFPel:

> [...] eu acho que a gente está em um momento em que esse saber específico da experiência artística em Dança, talvez ele às vezes se sobressai à própria formação. Tanto é que a gente ainda discute quando vai fazer um edital, mas será que... mas será que não, mas por que isso? E se tem uma pessoa que fez esse curso na graduação porque não tinha curso de Dança? [...] Talvez fosse enriquecer muito uma formação superior em Dança...

Por meio das duas falas, acima compartilhadas (da Profes B. e M.), podemos perceber fortes nuances do perfil desejado para a composição do corpo docente da UFRGS e da UFPel, o que nos parece muito próximo ao que narram as professoras e os professores da UFSM. Para o Profe N., convivemos com este desafio que parece, levaremos algum tempo para superar. Este dilema está exatamente no ponto discutido pela Profe M. que acompanhamos acima. O Profe N., da UFSM, também desenvolveu o tema durante a entrevista. Vejamos:

> Então eu fico pensando assim: mas a gente está falando de 50 anos na Bahia, de 30 anos na UNICAMP, será que não está na hora de reconhecer esse profissional de Dança formado e aí fazer um concurso só para esse profissional de Dança? [...] Às vezes eu fico

133 STRAZZACAPPA e MORANDI (2006), MARQUES (2008), WOSNIAK (2017), entre outros.

> pensando que tem algumas divergências disso assim, nem sempre as pessoas formadas nesses cursos voltam para a universidade, mas quando voltam, voltam também com uma bagagem, com uma especificidade, com uma formação bem verticalizada em determinadas abordagens, perspectivas, metodologias e sistemas e tal... Então assim, eu fico pensando em como a gente pode reconhecer essas formações outras, para também não limitar esta possibilidade de troca, mas reconhecendo o valor dessas formações em graduação em Dança.

Este, pelo que posso inferir é um contexto bastante particular no campo da Dança e que permeará por bastante tempo nossos cursos, constituindo este perfil híbrido e naturalmente interdisciplinar. Tal realidade, me parece, contribui e até favorece a efetivação de práticas ecológicas, na perspectiva apontada por Sousa Santos (2010, 2011).

Como destacam duas entrevistadas, muitos dos docentes da área cursaram uma graduação em Dança não oficialmente, mas enquanto construíam estas licenciaturas. Vejamos que contexto instigante: estas educadoras assumiram o compromisso de pensar e desenvolver uma formação que não tinha sido a sua graduação inicial. A Profe S. da UFRGS, por exemplo, afirmou: "durante nossa formação a gente não teve essa experiência que é a que a gente está proporcionando para quem agora está se formando". Ou, como explica outra formadora, fizeram "cursos de Dança, dando aula de Dança" (Profe Q. da UFRGS). Ela segue sua colocação explicando: "não é uma posição exatamente confortável, mas de certo, a gente aprendeu muito com o fazer... a construção do campo [...]".

Todos os docentes reconhecem e acolhem a diversidade que nos constitui como algo muito positivo que acaba por provocar um modo de ser com grande inclinação para o diálogo entre disciplinas e conhecimentos. Outros professores e professoras mencionam também o fato de aprender muito com os colegas, no sentido de que esta diversidade de percursos formativos é extremamente enriquecedora. A Profe I. traz através de sua experiência de desenvolvimento profissional este movimento de aprender com o outro:

> [...] Eu brinco que eu fiz uma faculdade de Dança nesses dois anos, porque eu tinha muita coisa... eu tinha que estudar, montar minhas aulas para poder dar uma aula legal para meus alunos. Eu tinha uma coisa legal que eu acho que a Educação Física me trouxe, que é uma questão das metodologias de ensino. Como eu vou dizer? É uma área mais velha, e uma área então que que tem um respaldo nas suas metodologias. Eu transformava isso e trazia para a Dança enquanto eu aprendia. Eu aprendi muito porque eu tive duas colegas uma formada em Dança e a outra em Teatro. Então eu aprendi muito das questões artísticas com elas, relacionadas à Dança que é diferente da Educação Física e eu reconheço isso. Eu estudei muito!

Então me parece, e foi possível acolher da escuta destas professoras e professores, que o coletivo de docentes da área têm grande tendência para o trabalho colaborativo. Esta é uma afirmativa que também foi apontada por Corrêa (2018) em sua tese. A professora destaca que a "colaboração é uma prática recorrente" em nosso campo (p. 91) e é extremamente necessária e importante em nosso fazer. A postura docente de partilha, que está implícita na maior parte das falas destes professores e professoras, me remete àquilo que nos aconselhava Nóvoa (2009) que, ao propor uma formação construída "por dentro da formação", nos trouxe, entre outros temas, a necessidade de formarmos e nos formarmos para a colaboração.

Nóvoa (2009) propôs a atuação do "professor coletivo", um profissional que desenvolve sua prática de forma generosa, agregadora, comprometida com a profissão e com seu campo do saber. Trazendo novamente a ideia de que na docência, "forma é conteúdo", formar por meio da solidariedade é um caminho extremamente importante na formação de professores e que pode ser muito especial, no campo da Dança, como afirmávamos em outros momentos, inspirando-nos por sua proposta:

> [...] uma comunidade dançante ensinante, que permite reconhecer o outro, suas experiências, seus saberes e sua prática, pode nos ajudar não somente a qualificar nossas intervenções formativas como também aproximar os mestres de todos os lugares, e contribuir para que nossa área se fortaleça cada vez mais (BARBOZA; SANTOS; SABALLA, 2018, p. 16).

Nos percursos formativos em comum entre os docentes há uma história de relação com a Dança que começa muito cedo, principalmente nos espaços não-formais de ensino ou às vezes nas relações familiares. Parece ser um modo de existir por meio da Dança que vai se instituindo na vida destas pessoas. Isso traz também uma paixão evidenciada nas falas ditas e silenciadas, nos sorrisos, nos olhos marejados em vários momentos durante as entrevistas, nos gestos afetivos ao falar da escolha profissional...

Muitos de nós puderam participar de grupos e coletivos como artistas, alguns, inclusive com atividades profissionais como bailarinos e bailarinas. As vivências com Dança e em Dança citadas pelos professores e pelas professoras foram as mais variadas. Diferentes modos de produzi-la constituíram seus percursos de formação e seus focos de pesquisas poéticas tais como o Balé, o *Jazz*, a Dança Contemporânea, as Danças Brasileiras e Folclóricas, as Danças Tradicionais gaúchas e ainda vários deles citaram aproximações com a Educação Somática.

Somos cursos femininos. A grande maioria de nós no coletivo das graduações gaúchas somos mulheres. Não diferente do que em regra acontece, a maior parte das trajetórias começa estudando Balé, ainda na infância. Este é um dado que se diferencia na biografia dos professores homens entrevistados: a maioria começa a dançar mais tarde do que as professoras e tem uma tendência a um início mais vinculado à cultura popular. Existe nestes dados uma relação direta da questão de gênero, historicamente perpetuada nas práticas sociais. É possível acompanhar o quanto ao longo dos anos cada um dos docentes e professoras vai encontrando as suas vertentes e caminhos na Dança.

As entrevistas resultaram longas, somos falantes e entusiastas da/pela/com a Dança. Isto era sentido nos encontros e muito possivelmente será apreendido por meio das falas compartilhadas neste estudo. Vejamos a seguir, algumas reflexões em torno desta paixão.

7.2 Somos apaixonados e apaixonadas pela Dança

O excerto da fala emocionada do Profe N., da UFSM, parece representativo das demais vozes e em meu entendimento, é primoroso para seguirmos conhecendo o coletivo docente das licenciaturas em Dança gaúchas:

> Eu me lembro uma vez, aquela professora lá do começo da minha graduação, ela trouxe um vídeo da Denise Stutz. É um documentário que a Denise Stutz fez e que eu já usei como referência várias vezes aqui e ele dizia assim: “Eu danço porque não sei fazer outra coisa!”. E eu me lembro que a primeira vez que eu ouvi aquilo eu pensei assim, nossa que ridículo! Mas é sério! É muito verdade, eu estou aqui porque eu não sei fazer outra coisa! E é claro que a gente sabe fazer um monte de outras coisas, sabe? Mas é justamente a possibilidade de dizer assim: eu preciso! O que eu entendo hoje? Cada vez mais eu preciso dançar! E eu me lembro do exemplo, eu me lembro o Klauss Vianna, quando ele conheceu a Maria Bethânia e o Caetano Veloso na Bahia, no livro, ele fala assim, que conheceu dois passarinhos e que se não cantassem eles iam morrer. E eu fico pensando, a gente precisa dançar [...]!

Na boniteza das palavras do professor, me vejo, e me vejo também nas vozes todas ouvidas durante os encontros com os professores e as professoras. O que parece é que todos nós docentes formadores e formadoras, em diferentes graus, evidentemente,

encontramos na Dança um modo de vida. Então, somos artistas por vocação[134] e por escolha. Somos apaixonados pela Dança. Poderia trazer vários outros potentes recortes das falas dos professores, mais compartilho mais dois fragmentos nesta mesma linha:

> Eu sou apaixonado pela docência, apaixonado pelo que eu faço, é mais fácil eu acho! [...] Mas assim, quando eu falo sobre determinadas coisas eu sei que meu olho brilha e acho que se eles veem meu olho brilhando, talvez seja mais fácil o deles brilhar um dia, entende? Porque eles vão ter um exemplo completo... (Profe A. da UFPel)

> Acho que essa paixão também ela é importante assim, essa paixão pela Dança, essa obsessão, eu poderia assim, dizer... Provocar a paixão. Eu acho que é isto que a gente tem que fazer: provocar a mesma paixão que a gente tem pela Dança! (Profe G. da UFPel)

Esta "obsessão apaixonada" como expressou a professora da UFPel, a partir de minha leitura, é o modo de "ser mais" encontrado pelos docentes, algo que se materializa nas práticas desenvolvidas em suas salas de aula. Sendo Dança, pronunciando-se no mundo por meio dela, cada educador ou educadora vai vivificando sua própria maneira de atuar dentro e fora da docência, enfrentando com coragem o perigo de uma distorção da nossa vocação para "ser mais" (FREIRE, 2015a), sempre presente na sociedade de classes: a desumanização.

Freire explicou-nos que, ao longo do decurso da história, nós, homens e mulheres, convivemos sempre com "a dolorosa constatação" (2005, p. 32) da coexistência dessas duas possibilidades antagônicas: humanização e desumanização. O mestre também destacou que "se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens". Aí está a beleza da categoria que mobiliza as escritas do autor e nos ensina a pensar/formar/viver para "ser mais". Se aceitássemos a desumanização como vocação, não haveria mais motivos e certezas em torno da esperança crítica que nos leva a crer na transformação. Ora, a desumanização não é nada mais senão, o resultado de práticas injustas que se originam da violência dos opressores, não é um "destino dado" (p. 32), mas sim, um fato provocado a partir de uma distorção concreta de nossa vocação.

A condição de opressão na sociedade de classes coloca os oprimidos como servis a seus senhores, transforma-os "quase em coisas", afirmou Freire (2005, p. 40). O mestre explicita ainda que esta nossa vocação ontológica para *ser* pressupõe um movimento dialético contínuo de passarmos de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. E ressalta que:

> […] no momento, porém, em que se comece a autentica luta para criar a situação que nascerá da superação velha, já se está lutando pelo *ser mai*s. E, se a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge os que oprimem e os oprimidos, não vai caber, como já afirmamos, os primeiros, que se encontram desumanizados pelo só motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu *ser menos* a busca pelo ser mais de todos (2005, p. 37).

O "vir a ser mais" neste caso, é o ser artista por meio do qual cada professor descobre a sua forma de ser docente e a sua potência, humanizando-se *com* os outros por meio da Dança. "Eu procuro sempre deixar o meu corpo em estado de Dança. Trabalhar, caminhar e perceber... perceber o mundo e aquilo que nos afeta e como isso pode gerar uma produção artística" contou-me a Profe G.,

134 Quando uso a expressão "vocação" aqui, de modo algum quero transmitir uma compreensão de algo recebido como uma missão em sentido místico, ou um dom, inclusive porque acredito que a formação em Arte é uma construção desenvolvida. Mas, inspiro-me na ideia de vocação como o lugar do desejo, do modo de vir a "ser mais" para o qual mobilizamos nosso jeito de estar no mundo.

da UFPel. Queremos “ser mais”, não aceitaremos o “ser menos”! Esta é a síntese do que me levam a pensar as falas destes educadores e educadoras.

A amorosidade que nasce deste encontro com o próprio “ser mais”, provoca uma entrega especialmente bonita ao ato de ensinar, um apreço pelo momento de estar em sala de aula diante/com os alunos, que é tão forte quanto estar em cena. É possível perceber nos excertos abaixo um processo de encantamento com o universo da sala de aula que aparece fortemente nas narrativas dos docentes dos três cursos:

> [...] eu quero dizer que apesar do que eu te disse que eu me sinto segura, que eu sou flexível... Para mim, cada semestre e às vezes cada aula, eu sinto aquele frisson que eu sentia, eu sinto aquele frisson mesmo de entrar em cena. Assim de… uma ansiedade, um prazer! (Profe B. da UFRGS)

> É a disciplina que eu mais gosto, porque assim, a ideia de receber os ingressantes me areja, entendeu? E me colocar no lugar deles, de como é que você é recebido em um lugar, a coisa do entusiasmo, de plantar neles uma alegria, uma vontade de ser professor, de trabalhar com a área das Artes, de ter a Dança como esse fio condutor da carreira profissional, enfim, isso me motiva! (Profe A. da UFPel).

Eu diria que ocorre uma entrega para o momento da ação pedagógica, expressa claramente por meio da fala do Profe C., da UFSM: “é como o médico em uma cirurgia, tu estás atendendo ali, então eu tenho que estar mergulhado… quem é aquele aluno ali?”. Em tom emotivo e entusiasta, a Profe G. da UFPel, no mesmo sentido, afirmou: “Quando eu entro em uma aula assim, eu sou toda deles, sabe? Não quero mais nada, é um lugar que eu me sinto bem...” Com o relato das Profes M., da UFPel, e L., da UFSM, por exemplo, é possível perceber o quanto a sala de aula de Dança acaba sendo um espaço de fortalecimento e de inspiração. Um espaço-tempo privilegiado de produzir Dança dentro dos ambientes acadêmicos que é o grande mobilizador dos docentes e das professoras:

> Nunca vou esquecer, na coordenação eu dei aula de História da Dança na sexta-feira à noite. Chegava sexta-feira ás 6 horas da tarde e eu pensava: não vou conseguir! Coitados desses alunos, eu vou dar a pior aula do mundo! Eu entrava para a sala de aula e mergulhava naquilo e quando eu saía... é como... quando eu faço uma aula de Balé, assim, eu saio nova! E eu comecei a me dar conta, já naquela época assim, e aquilo chegava até a me assustar... Epa! O que será que aconteceu aqui? Porque eu não me dava conta do quanto eu gostava, foi isso que ajudou a me dar conta do quanto eu gostava de estar aqui fazendo o que estou fazendo. Tinha que ser nesse lugar! Não podia ser em outro lugar! (Profe M.)

> E para mim, a sala de aula agora, no momento de coordenação, é aquele momento em que dá para esquecer tudo e focar só na aula! É um x de horas que passa voando para a gente, quando vê já acabou! Nossa! É a mesma sensação que eu tinha quando eu dançava, quando entrava em cena, sabe? Ou essa sensação que eu tinha quando estava fazendo aula também [...]. A gente está naquele lugar presente, então a situação da presença máxima que a gente consegue ter talvez seja o momento da aula ou do processo artístico (Profe L.).

Como disse, quando ouvia os depoimentos sensíveis dos professores e das professoras entrevistadas, ficava latente o quanto a Dança tem sido em suas vidas e práticas profissionais, um potente caminho/encontro com o “ser mais”. Aliás, quando discutia no capítulo 5 a presença da Arte na formação humana e nos ambientes de educação formal, defendi a hipótese de sua “vocação ontológica” como uma área do conhecimento que tem força para conduzir-nos ao “ser mais”.

Vejamos por exemplo o que traz o Profe N. da UFSM, enquanto reflete sobre a sua docência em Dança:

> E aí pensando na formação do professor de Dança, como você coloca? Essas pessoas precisam buscar nelas mesmas os motivos que fizeram com que elas chegassem até aqui, que elas escolhessem essa formação. E a partir da compreensão desses motivos chegarem a isso é que é a potência delas enquanto Dança. Eu acredito muito nesse lugar e é isso que eu tenho insistido com os alunos desde que eu cheguei. Assim: por que é que vocês dançam? Para que vocês dançam, sabe? Eu danço... eu danço porque é como eu estou vivo, se eu não dançar eu não vou viver. Eu penso nesse lugar. Talvez seja poético, mas eu acredito que é justamente desse lugar que a gente vai conseguir de fato fazer uma transformação nas pessoas, no mundo...

Pois que o processo de reencontro dos homens e mulheres com sua vocação ontológica de "ser mais" é amplamente debatido por Freire (2005), e no ímpeto de luta e completude que encontro nele, vejo também os modos de ser dos professores e das professoras dos cursos de Dança. Eles e elas não temem a liberdade, ao contrário, fazem de sua forma de atuar no mundo uma constante célula revolucionária. Dançam, porque "é como estão vivos" e estando vivos, penso, estão repletos de possibilidades para "ser mais".

Também é desta paixão, dessa "presença máxima" em sala de aula, que se origina uma militância com/pela/para a Dança. O modo de ser, a "forma que é conteúdo", que se expressa no que chamo de militância, é apreensível nas entrevistas e se materializa sob forma de uma grande atuação política. Acompanhemos a seguir, algumas reflexões neste sentido.

7.3 Somos militantes da Arte

Foi recorrente entre as falas, discursos sobre o envolvimento em coletivos e ações que visam as instâncias políticas da questão da Dança na vida em sociedade. Esta parece ser uma condição inerente à escolha pela área. Existe um compromisso naturalizado entre estes docentes que carrega forte consciência por parte de todos e todas, da importância de um papel individual e coletivo na consolidação da Dança. É nossa identidade, posso afirmar.

Esta outra caraterística do corpo docente das graduações gaúchas apreensível por meio das entrevistas, me leva novamente a encontrar perspectivas muito afinadas com as proposições de Nóvoa (2009), especialmente quando o autor defende o que chamou de postura pública. Para o pesquisador, esta é uma conduta fundamental, sobretudo para que a profissão docente e a educação retomem o seu espaço legítimo. É fundamental que nos comuniquemos, afirma. Por meio de suas proposições surgem os "Ps": de "práticas, profissão, pessoa, partilha e público", caminhos, propostas de ação para a configuração de uma nova realidade para a docência. "Práticas", no sentido de aproximação com a realidade concreta do universo escolar, "profissão" como cuidado e rigor com a consistência na formação, "pessoa" que vai nos mover na valorização da individualidade de cada professor e professora em seu modo particular de ensinar; "partilha" como já anunciamos, que envolve um desdobramento essencial da dimensão pessoal, na perspectiva colaborativa e, "público" que diz respeito ao nosso engajamento social.

Parece que a fala da Profe D., da UFPel, sintetiza estas colocações inerentes ao contexto da pesquisa e que me levam a pensar na proposta de Nóvoa (2009). É possível dizer que a condição peculiar da área da Dança, impulsiona uma postura pública:

> Eu acho que tem uma coisa que passa na formação da gente, porque a gente, a nossa conduta, está em briga pelo campo entende? [..] Então existe uma politização nesse sentido. Vem da briga dos professores, nós estamos na universidade em função da luta pelo campo e nós continuamos essa luta! É nós que nos reunimos para falar com secretaria de educação para que tenha concurso. É nós, entende? Então é essa constante luta...

Os docentes e as professoras, de modo geral, trouxeram em suas falas exemplos e reflexões acerca desta militância. Muitas vezes, nomeando as instâncias e formas de organização necessárias à consolidação da área. Em outras, apreendi nas entrelinhas de suas narrativas estas questões. Por exemplo, vejamos o que fala o Profe F., da UFSM: "eu penso muito em professores ativistas, em professores que constroem essa mudança sociocultural, esta instalação de um novo pensamento de Dança". Também podemos acompanhar este aspecto por meio das reflexões apresentadas abaixo:

> A gente tem que lutar, lutar todos como temos feito até agora, mas lutar pensando que a gente precisa de uma resistência a longo prazo. E aí é um dia de cada vez para a gente ver cada desafio, para que a gente se apoie (Profe O. da UFSM).

> Por mais que eu esteja no conselho do sindicato, mas é genérico, não é específico da Dança e a Dança precisa ainda, para se legitimar e consolidar a gente precisa ter ações próprias (Profe G. da UFPel).

Da militância emerge um forma de ser (no sentido de forma e conteúdo adensado nos textos iniciais) bastante coletiva, como já anunciei. Segundo o que relata a Profe D., da UFPel, esta conduta leva os estudantes a perceberem e aprenderem sobre modos de ser professor de Dança: "[...] eles já sabem que ser professor de Dança é estar em combate!", afirma. O modo de ser apaixonado que mencionei anteriormente, se soma à essa militância e à consciência da necessidade de consolidação da área, mais ainda, quando tratamos da presença da Dança nos ambientes acadêmicos. Destes três fatores, percebo, resultamos como professores extremamente ocupados e com carga de trabalho excessiva. Seguiremos analisando este ponto, a seguir.

7.4 Somos trabalhadoras e trabalhadores sobrecarregados

Há nos discursos deste coletivo docente uma constante busca pela contribuição com a área e uma preocupação em oferecer uma formação consistente aos acadêmicos e às acadêmicas. Retomo o que havia já apontado durante a investigação de mestrado (BARBOZA, 2015), pois parece que, muito mais do que outras graduações, precisamos justificar nossa presença e mostrar que produzimos conhecimento, continuamente. Esta condição, como busquei discorrer ao longo das reflexões teóricas iniciais, marca a presença das Artes e em especial da Dança, nos ambientes acadêmicos em um tensionamento constante. E, também, acaba por gerar um grau de exigência bastante elevado na formação dos e das estudantes.

Sabemos pela nossa própria vivência qual é a importância e o poder da Dança na (trans)formação das pessoas, e talvez por isso, o empenho se caracteriza como compromisso prazeroso, que às vezes é mais compromisso do que prazer e vice-versa, como deixa pistas a fala da Profe R., da UFPel:

> Eu acho que é um agravante hoje em dia é a falta de tempo, que parece que a gente trabalha muito. Talvez não frente ao aluno, mas com projetos, com essa questão toda mais burocrática e aí talvez não crie espaços para a gente se exercitar mais artisticamente.

Por desejo e por consciência da necessidade da Arte e da Dança, em nosso tempo histórico mais do que nunca, fazemos da nossa atuação uma rigorosa contribuição com a área da Dança! Rigorosa, no sentido de apaixonada e cuidadosa, desenvolvida com respeito. Como ressaltou uma das professoras da UFRGS "a nossa riqueza é um corpo docente especializado em Dança, um corpo docente disponível, trabalhador" (Profe B.).

Enquanto analisava dos dados produzidos pelas entrevistas, tive acesso a uma discussão em torno do contexto das universidades frente às políticas de "modernização", que penso são posturas neoliberais que avassalam os sistemas educacionais no mundo. Estas reflexões trazidas por Nóvoa (2018) que eu aproximava das leituras que refazia de Sousa Santos (2008, 2011) me remeteram imediatamente às colocações dos professores e das professoras entrevistadas. Além disso, não tinha como não associá-las a informação de um possível corte de verbas para universidades e institutos federais no Brasil[135] que poderiam paralisar as nossas instituições, gerando um verdadeiro colapso.

O texto de Nóvoa (2018), como ele anuncia, foi pautado por uma conferência por ele proferida no ano de 2018. Eu diria que somente o título de sua fala já é extremamente provocativo: "Quem criou este nosso mundo universitário? Ou será que fomos nós?". Pois bem, o autor denunciando uma lógica perversa e produtivista que parece, se naturalizou nas instituições europeias e porque não dizer, na realidade brasileira, explica que vivemos nas universidades, uma "concepção urgente do tempo" (p. 12). Para o autor:

> O tempo define possibilidades e prioridades, comportamentos e modos de estar, modelos de gestão e organização. Nesse sentido, a universidade é construída pelo tempo ou melhor dizendo, pela forma como a pensamos na sua relação com o tempo. A universidade apressada é insensata e irreflectida (p. 12).

Desta lógica perversa, explica Nóvoa (2018), se instaura um modo de estar que nos afasta da necessária "reflexão serena"[136] fundamental àqueles que se dedicam a pensar sobre os grandes temas da humanidade. Tal compreensão do papel das universidades "modernizadas" nos coloca em uma corrida incessante que impede um "envolvimento profundo, para uma forma de conhecimento que, sem a pressa do activismo, nos permite pensar o futuro e suas possibilidades" (p. 12). A corrida galopante por fazer e mostrar resultados afasta os docentes e as universidades do que é essencial para a construção do conhecimento: o tempo vivido. O lugar da experiência, como preconizava Bondía (2002).

A sobrecarga de trabalho que a atuação na universidade traz, nesta lógica de "uma produção acadêmica incessante" (NÓVOA, 2018, p. 13) vem, em conjunto, em nosso caso, com o excesso de comissões e cargos administrativos somados ao ensino, pesquisa e extensão. Vejamos as falas incomodadas dos Profes L. e F., da UFSM:

> [...] é bem dicotômico, porque assim, a gente tem que ficar se dividindo nessas várias funções. Então eu acho bem difícil, porque a vontade é estar dentro da sala de aula o tempo inteiro (Profe L.).

> A universidade nos cobra, a gente entra para ser professor e em um dado momento... você já entra e tem que assumir cargos de gestão para os quais você não estudou, você não foi preparado. Então você tem que assumir, porque alguém tem que assumir e tem que ser um dos nossos... (Profe F.)

135 Isto em abril/maio de 2019.

136 Expressão utilizada pelo autor (NÓVOA, 2018).

Nos três cursos de Dança pelo que pude acompanhar este excesso de atribuições é ainda, como já afirmei, uma necessidade da área. É compreendido, por vários docentes como uma tarefa que deve ser cumprida por todos. Inclusive, afirma a Profe R., que no curso de Dança da UFPel, esta foi uma decisão do grupo: estar presente no máximo de instâncias e coletivos possíveis, visibilizando a Dança. Como ela explica, o grupo decidiu: "lutar pela consolidação da área. A gente tem uma ideia muito clara no grupo que é o quanto a gente conseguir entrar em algumas comissões, se colocar em alguns lugares, melhores para o nosso campo".

As vozes de professores/professoras das três instituições fazem ecoar o tempo todo a necessidade de trabalhar e trabalhar para que possamos existir e resistir. Vejamos algumas falas neste sentido:

> [...] eu acho importante ter alguém da Dança na gestão de um programa de pós-graduação […] é uma função importante eu acho para o campo! Eu sempre penso nisso, o que é que a gente pode fazer? […] Agora tem uma geração que está podendo realmente ser orientada por pessoas oriundas da Dança mesmo, ainda que não por programas de pós-graduação específicos em Dança, porque aí só tem na Bahia (Profe B. da UFRGS).

> [...] cresceu a pesquisa, cresceu a extensão, nós temos vários projetos de extensão. Quase todos os professores tem hoje grupos de Dança […]. Então a gente consegue proporcionar para nosso aluno além da aula, os grupos de pesquisa, os grupos de extensão... Nós temos o PIBID, temos o residência pedagógica... (Profe J. da UFRGS)

> [...] quando eu entro no arco aqui, quando eu entro na escola e na faculdade, eu tenho um perfeccionismo, mas não como eu tinha antigamente engessado, de professor mais novo que a gente quer dar conta de tudo… de exigir com rigor, mas deixar um tempo… deixar um tempo para a aula acontecer... (Profe C. da UFSM)

Então, pensemos: se poderíamos ser devorados por esta cultura que se cristalizou nas "universidades aceleradas" (p. 15), como explica Nóvoa (2018), na realidade da Dança, parece não haver, em um primeiro momento, outro caminho. Como afirmava muitas vezes nos textos anteriores, nós somos desconhecidos, precisamos primeiro mostrar quem somos, enfrentar os tensionamentos da nossa presença e então, construir caminhos ainda não trilhados para área. E este esforço às vezes entra em conflito com a exigência que a maior parte dos professores e das professoras parece se colocar:

> [...] O meu maior desafio nesse momento é bem objetivo, é o acúmulo de funções! […] Às vezes eu gostaria de me dedicar mais a preparação de aulas, a preparação de atividades, essas coisas assim… Mas eu acho que faço o que eu posso, dentro do contexto que eu estou (Profe B. da UFRGS).

A reflexão da Profe L., da UFSM, é ilustrativa das questões acerca do cotidiano de trabalho dos cursos neste constante esforço de legitimação:

> Então assim, a gente consegue verba, a gente consegue mal ou bem fazer as coisas, os eventos, as pessoas e tal, mas sempre com aquela lentidão. Ter que convencer e explicar o que é que a gente faz aqui dentro todo tempo...

Na entrevista com a Profe G., da UFPel, conversávamos, compartilhando nossas percepções sobre esta realidade e na compressão da docente trabalhamos muito mais do que as outras áreas. Ao nos comparar com outros campos do conhecimento, a

Profe B., da UFRGS, também aponta reflexões neste sentido:

> Isso a gente sempre conversa muito também, a Educação Física, vou pegar uma área correlata, ou mesmo as Artes, o Teatro, por exemplo, eles são mais antigos na universidade, aqui na UFRGS (...). Então eles levaram anos até construir essa trajetória da pesquisa na pós-graduação. A gente não pode ser ingênuo, a gente está entrando na universidade no momento que isso é uma das coisas que a move. Então, nós temos que atender… tu tens que fazer essa trajetória aqui. Esses campos correlatos como a Educação, a Educação Física... não é, mas é para nós um exemplo assim… O Teatro, levaram sei lá, 15 anos para percorrer, nós temos que percorrer 5 meses em 15 meses, vamos dizer assim...

Quando falava sobre as dificuldades iniciais do curso, que são extremamente parecidas nas três instituições a Profe B. também afirmou:

> [...] o começo foi difícil, claro, porque sempre é difícil. A gente se revezava nas disciplinas, eu trabalhei com quase todas as disciplinas do currículo antigo […]. Mas assim, a gente tinha noção das dificuldades, dos nossos limites, mas também da possibilidade. Eu sempre pensei nisso, o que é isso? É uma possibilidade! Então vai caber a nós desenvolver isso...

Outra professora da UFRGS ao comentar sobre os primeiros anos de trabalho no curso explica metaforicamente: "eu meio que lavava, passava e costurava e assumia tudo que é disciplina!" (Profe K.). Então, são graduações e professores que começam com uma infinidade de demandas e tropeços. O começo dos três cursos é muito semelhante, permeado de dificuldades. Neste sentido, as falas das professoras e dos professores entrevistados ainda durante meu estudo sobre o curso de Dança da UFPel, deixaram muito evidente esta realidade (BARBOZA, 2015).

É possível perceber por exemplo, como estas questões se asserenam à medida em que o tempo de trabalho vai rendendo frutos nas instituições. No caso da UFPel e UFRGS por exemplo, que possuem corpo docente maior, e já 10 anos na instituição isto fica visível: "Foram entrando assim as pessoas, aí a gente foi começando a construir um pouco mais as nossas áreas", afirma a Profe K., da UFRGS. Foi possível então, encontrar o "lugar de desejo de cada um", como explicou a Profe B. Mas, mesmo encontrando os desejos, a alta cobrança segue acompanhando os coletivos docentes.

Neste percurso de experiências variadas na administração das instâncias acadêmicas, quatro professoras relataram ter desenvolvido apreço pela gestão, pois foram compreendendo o trabalho e sentindo-se aptas, confortáveis nestas funções. Outros, porém, relataram desconforto com as atribuições. Por uma necessidade de partilha e por um compromisso, "para trazer emergências, nesse sentido da urgência do fenômeno da Dança na vida das pessoas e da sociedade" (Profe H. da UFSM), os professores trabalham muito e se exigem muito como afirmei. É possível perceber isso também com outras inúmeras falas, mas trago abaixo algumas que considero mais emblemáticas:

> [...] eu tento entrar em uma pós-graduação aí essa pontuação é difícil, às vezes eu quero, às vezes eu desisto eu relaxo… então, para pontuar nossas coreografias como criações, como pesquisa, para fazer frente a essa… que aí a gente ganha mais visibilidade e o curso se consolida... A gente está nisso, não tem como fugir disso, é difícil! (Profe C. da UFSM)

> Ninguém do grupo se nega a fazer uma reunião [...]. Então ah, precisa se reunir as 5 da tarde então a gente vai se reunir (Profe R. da UFPel).

> O cenário vai mudando conforme a gente vai fazendo o curso aparecer. Uma coisa assim que eu senti, é que a gente precisa dar publicidade ao curso, sabe? (Profe E. da UFSM)

"Eu quero trabalhar, eu quero investir, eu quero melhorar como professor, quero que o curso progrida" afirma o Profe F., da UFSM, com ênfase enquanto fala. Seis professores que participaram da pesquisa já atuam em programas de pós-graduação. A cobrança pela produtividade própria das práticas acadêmicas atuais vai gerando resistências e a necessidade de fluxos de oxigenação. Percebi também permeando suas falas uma autocobrança muito forte.

No caso da Dança, parece que não há ainda como negar a construção deste espaço que se conquista pela via do trabalho árduo de todos. Mundin (2014) ressalta exatamente a importância da inserção dos professores de Dança nas instâncias administrativas. Tendo em mente que estamos formando um pensamento de Dança nos diferentes contextos educativos, esta é mais uma oportunidade de contribuir neste sentido.

Como tenho dito, todos estão aprendendo sobre a presença da Dança seja na universidade ou na Educação Básica, seja o reitor ou os colegas que preparam o piso limpo para atender nossas especificidades. Então, estamos educando a todos o tempo todo, com nossa presença e por meio das nossas ações. Forma é conteúdo! Mas, precisamos nos cuidar. Precisamos também do "tempo da delicadeza"[137], o tempo outro próprio da criação. Não estamos correndo risco de adoecer em meio a estas lógicas? Como fazemos e faremos? Acredito que precisamos nos fazer estas perguntas e nos cuidar, uns aos outros. Na sequência do texto, trarei algumas formas de existência que também nos caracterizam e dialogam com a questão da sobrecarga de trabalho.

7.5 Somos Dança, somos Arte, somos rupturas, somos diferenças

Novamente remontando à fala de Nóvoa (2018) e às provocações de Sousa Santos (2011) a respeito da universidade na atualidade, nós observamos, no caso da Dança, uma dicotomia interessante. Se por um lado construímos modos de ser que se ajustam a algumas destas lógicas instituídas, e isto é notório, também, por outro, fazemos da nossa própria presença nestes espaços, ruptura. Me explico: quanto mais fazemos Arte e compartilhamos nossos modos inventivos de fazer pesquisa nestes espaços, quanto mais pudermos produzir conhecimento em Dança por meio dela mesma, tanto mais estamos contribuindo para que outras lógicas epistemológicas e fluxos de tempo se materializem. Nosso jeito é diferente, nossa presença instaura naturalmente outras posturas. Inspiremo-nos em Nóvoa (2018) quando diz que:

> A universidade tem de ser o lugar para pensar o que não é possível pensar noutros lugares. Esta é a marca da sua distinção. [...] A universidade tem de criar o aparentemente "supérfluo" e "inútil" a fim de antecipar e abrir novas perspectivas, pelo pensamento e pela participação [...] (p. 23).

Então, somos uma porção enorme deste fazer "supérfluo", incompreensão que tantas vezes ouvimos. E hoje em uma realidade

137 Utilizo aqui uma licença poética para trazer, para outro contexto, uma expressão usada por Chico Buarque na canção "Todo Sentimento".

brasileira em que os cursos do campo das Ciências Humanas e das Artes são taxados de não úteis, em que somos diariamente ameaçados pelos governantes, estamos na necessária contramão, resistindo com Arte. Nadamos contra a corrente, remamos contra esta maré de retrocessos no país, devido a nossa natureza, mas também conscientemente. "A gente está sempre buscando força, parece que está sempre sendo puxado para baixo", desabafou a Profe G., da UFPel.

Das resistências que vão surgindo na existência no ambiente acadêmico, algumas falas evidenciam outras formas de transitar na universidade que parecem se contrapor a uma "adaptação". Ao contrário, coabitam modos de estar, que nos colocam, por vezes, no tempo acelerado e por vezes no tempo da calma. Calma, que nos conclama a manter a nossa produção artística viva, pois é ela que nos faz ser o que efetivamente somos enquanto área de conhecimento. "Tu pode acabar não tendo o foco e a leveza necessária para fazer aquele lado que é não deixar que a tua pulsão artística morra", enfatizou a Profe S., da UFRGS. Nas duas colocações a seguir, vemos dois pontos de vista relevantes e em tensionamento:

> Educação, pesquisa e criação se integram é na imanência, na emergência de produção do conhecimento dos *insights*, da inspiração… […] E assim produzir algum material ou outro que você necessite… mas eu não… eu acredito mais na experiência do que na produtividade […] eu não fico preocupado em quantidade apenas de material produzido (Profe H. da UFSM).

> Tem um grupo que acha que temos que estar em tudo para a área ir aparecendo. Já tem alguns professores que acham que tem um limite. Porque a gente não dá conta de tudo. E aí então tem isso, porque somos um curso pequeno ainda, com poucos professores... Mas tem alguns que batem muito na tecla de que quanto mais espaços a gente conseguir conquistar, melhor (Profe R. da UFPel).

Também nestas colocações que seguem, vemos claramente o que Strazzacappa (2014a) e os autores Mundim, Ferreira e Gadelha (2014) apontaram a respeito da nossa presença nos ambientes acadêmicos. Ao discorrer acerca do tema Mundim, Ferreira e Gadelha (2014), nos apontam o caminho de trânsito entre as pesquisas e práticas artísticas e científicas, sem hierarquizá-las, mas valorando-as igualmente. Esta busca se faz presente nas falas dos professores, que na grande maioria das vozes conclamam por isso:

> Nós temos conversado muito, principalmente quando a gente recebe os professores de outras instituições [...] que vieram apresentar espetáculo. A gente percebe como a parte artística nossa enquanto professor está fraca! E que a gente poderia investir mais assim... (Profe R. da UFPel)

> O desafio maior institucional é não ser soterrado pela instituição. A universidade tem seus vícios. E aí tu estás ali naquele ambiente e tem as limitações [...] E o que é aprisionante, às vezes, é estar nesse sistema que vai tendo uma grande demanda de coisas para fazer (Profe S. da UFRGS).

Não podemos ser soterrados, como enfatiza a Profe S., da UFRGS. Precisamos dançar e fazer Arte! Por isso, manter "a cabeça nas nuvens", ser nuvem! Temos que nos mostrar e nos mostramos, porque é como somos e o que somos. Para isso, fazemos por horas a fio as nossas pesquisas em laboratórios que não tem maquinários, seringas e pipetas (se bem que poderiam ter para algum processo criativo). Nossos laboratórios são salas amplas com espaço livre. São bosques, espaços vagos, vãos... palcos que existem e que criamos. Temos que fazer Arte, não só porque a universidade precisa nos reconhecer e conhecer, mas porque estamos construindo outras lógicas epistemológicas necessárias. Dançamos, porque a Arte nos mantém, vivos e fortalecidos. Dançamos e mostramos nossa

Dança, como apontou Paludo (2015) porque talvez: "[...] é essa preocupação de se fazer entender como área de conhecimento, com realizar produções que sejam reconhecidas como Arte, que a Dança – e as ações dos cursos de Dança para mostrar seus feitos, parece querer garantir (p. 169)"[138].

Então, por estes motivos todos, por necessidade e por compromisso, dançamos e estamos ainda encontrando modos de existir. Do mesmo modo que eu havia percebido durante a pesquisa de mestrado (BARBOZA, 2015) e do que compartilhou Paludo (2015) em seu estudo, seguimos buscando modos de manter viva a nossa atuação artística, mesmo que algumas vezes mais centrada nos processos de sala de aula construindo-os com os alunos. É essa pulsação artística que não nos permite afastar do "ser mais", retomo.

Paludo (2015) ao falar sobre sua experiência na UFRGS, traz, uma realidade que também foi possível de apreender nas falas dos professores e das professoras com as quais conversei nos outros cursos: a frequência com que somos chamados para apresentações artísticas em eventos. Então a professora vai destacando o perigo de sermos tratados como "a cereja do bolo" (p. 170), como se fossemos meros entretenimentos. Mas como negar as oportunidades de mostrar nossas pesquisas? E a professora defende que são possibilidades interessantes de construção do nosso lugar nos espaços acadêmicos.

> Aí todo empenho é pouco, pois a forma como isso vai ocorrer, as discussões que poderão ser provocadas nas negociações com quem está convidando, antes e depois da apresentação, serão determinantes para que a dança, no caso, não seja apenas o enfeite, a cerejinha do bolo (p. 170).

Me somo a seu entendimento e parece que assumimos cada vez mais esta tarefa enquanto coletivo. A Profe O., da UFSM, fez uma colocação em que mostra que assim como aceitar estes "chamados" pode trazer uma perspectiva interessante,[139] também podemos criar estes convites, digamos assim:

> Eu tenho levado as nossas alunas para dançar em lugares como sindicato, em espaços que tem outros professores, de outras áreas. [...] Sempre tem um certo olhar, vamos dizer assim, de... eu vou colocar certo, de um certo entre aspas, respeito porque eu estou junto, porque eu sou a professora que falo em público. Então eu apresento, não explico, mas deixo ver que existem questões teóricas. Falo pelo nome do curso e ao mesmo tempo a gente percebe que tem um monte de incômodo... Porque nós ocupamos o espaço de outra forma e nós lidamos com corpo de outra forma.

Somos diferentes, encontrando modos diferentes de sobrevivência e vivência no ambiente acadêmico. Somos diferentes entre nós e de certa forma estranhos, desconhecidos para o ambiente acadêmico, que ainda guarda e legitima, na perspectiva apontada por Sousa Santos (2008), uma visão moderna de produção de conhecimento, na qual nós não cabemos, ou para a qual estamos "desajustados". Em nosso fazer, como ressalta Strazzacappa (2014a) "pesquisa, criação, formação de artista-docente se confundem" (p.101). Precisamos encontrar os nossos caminhos de trilhar esta perspectiva, porque esta forma, como afirmei, carregará conteúdos

138 Em seu relato, a professora compartilhou um evento desenvolvido por uma disciplina do curso em que estudantes desafiaram as professoras do curso para performarem nos espaços do campus.

139 Aceito os convites sempre que posso, por compreender a importância destes momentos de "dar-se a ver". Mas, tenho feito sempre a exigência, assim como parece que faz a Profe O., de ter a garantia de alguns minutos de fala. Nestas falas, faço questão de marcar a posição de que a nossa contribuição com o evento vem com a nossa forma de produzir conhecimento que normalmente é distinta daquela que prevalece nas atividades para as quais somos convidados. Então nestes momentos, explico, estamos apresentando as nossas pesquisas que possuem outra natureza.

sobre o que é a docência em Dança.

Além de a natureza da nossa produção de conhecimento ser muito distinta daquilo que tradicionalmente tem sido considerado um saber, somos diferentes pelo nosso "jeito dançante" de ser. Pintamos e colorimos os centros com nossos corpos que evidenciam outras diferenças, como é possível apreender da fala do Profe C. quando diz: "sou gay assumido e também sofro preconceito, então, à medida que ia sofrendo mais preconceito, eu ia sendo mais efetivo com os alunos". Muitas vezes somos diferentes pela forma como nos vestimos e movemos e também porque rompemos com algumas das concepções mais tradicionais relacionados a gênero, por exemplo.

A inventividade, própria daqueles que se permitem colocar a "cabeça nas nuvens" nos torna professores e professoras universitárias de certa forma muito diferentes dos demais. Como pensar uma supervisora de estágio como a Profe G., que não fosse artista? Ressalvando meus exageros, sua pequena história exemplifica este modo de ser, esta forma invencionista de exercer a docência, que é conteúdo:

> Eu lembro que a S.[140] estava no estágio e eu cheguei e ela disse: "não consigo! Eles são terríveis!". E eu cheguei e estavam os alunos subindo nas classes e coisa... Bom, eu subi junto e ai eu já fiz uma proposta em nível superior: Todo mundo em cima da classe! Todo mundo em cima da classe! Bom, aí eles começaram... Eu lembro até que no relatório ela levou uma foto em que aparecia em cima das classes...

Ainda trazendo nossas especificidades, algumas aproximações entre nossas caraterísticas e trajetórias de formação e a realidade da universidades em uma capital e no interior podem ser feitas. Pude perceber por exemplo, que nos caso das instituições do interior do estado (UFSM e UFPel) a grande maioria dos professores e das professoras era oriundo de fora, seja vindos da capital do estado ou de outras regiões do estado e até do país. E me vejo muito em suas falas. Costumo dizer que somos forasteiros que, ao chegar nas universidades temos que conhecê-las ao mesmo tempo que conhecemos o curso, a cidade e seu contexto. O Profe N., da UFSM, que é de outra região do Brasil exemplifica essa questão em sua fala[141]:

> [...] agora eu estou conseguindo baixar e assentar a poeira, sabe? Porque o doutorado e vir para cá e terminar o doutorado e também, trazer a família e organizar tudo... enfim, agora que a poeira está baixando, agora eu vou conseguir acessar o lugar mais da calmaria.

Como afirmei quando relatava minha trajetória, vivenciei muitos processos simultâneos ao ingressar na UFSM, que englobavam conhecer o contexto local e os modos de pensar e produzir Dança nesta realidade que eu não conhecia. Mesmo sendo do estado, via nuances novas no caldo cultural local. As palavras do Profe N. que é de outra região do país, por exemplo, evidenciam, movimentos ainda mais intensos nessa descoberta: "eu tentando entender lá de longe o que era esse CTG[142], que eu também não entendia...".

---

140 Para preservar o nome da aluna utilizei um letra inicial fictícia.

141 Sobre a realidade após os três primeiros anos na instituição.

142 Os Centros de Tradição Gaúcha (CTGs) são sociedades civis organizadas bastante comuns no estado do Rio Grande do Sul. Segundo Biancalana (2010), os CTGs se originam do Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG), que surge em 1947, no século XX, com o objetivo de "recuperar diversas práticas gauchescas" (p.1). Estes grupos, segundo o MTG (2016) "buscam a preservação, resgate e desenvolvimento da cultura gaúcha" (p. 5).

Pelo que pude apreender das falas das professoras e dos professores da UFRGS e pelo que sei empiricamente sobre sua trajetória, mesmo os docentes que não são naturais de Porto Alegre, a maior parte deles construiu toda uma vida profissional por lá, sendo assim, de certa forma menos forasteiros naquela realidade.

Do nosso jeito tão diferente e plural, fica nos centros e campus em que estamos presentes, uma marca que vai se construindo e vivificando não só pelo modo diferente de ser, mas também pelo trabalho militante e apaixonado de cada um. Assim, especialmente na UFRGS e na UFSM eu penso, em que os cursos estão lotados em centros tradicionais de Educação Física, pintamos, colorimos e dançamos alterando "a cara" destes espaços, nestes contextos em que somos ainda mais "os estranhos" desconhecidos (e talvez seremos por algum tempo). Algumas vezes ouvi do chefe de departamento aqui na UFSM "vocês trouxeram outra vida para o CEFD!". Na fala abaixo uma percepção sobre o contexto da UFRGS:

> […] o próprio campus teve uma mudança muito grande com a chegada da Dança e da Fisioterapia. Houve uma mescla muito maior de interesse de pessoas, de grupos, a própria diversidade. As minorias e outras questões assim, de ver que o mundo é diverso, é diferente! E isso foi muito bom, principalmente para o Curso mais antigo que ainda tinha um pouco daquele ranço tecnicista. […] Parece que houve uma oxigenação em todo campus! (Profe J. da UFRGS)

Embora historicamente nestas duas instituições a Dança tenha uma trajetória longa, iniciada com as professoras que atuavam com Dança na Educação Física, é muito diferente a presença de uma ou duas professoras, do impacto que causa um corpo docente inteiro, principalmente quanto ele fica mais numeroso.

Ainda assim, do mesmo modo que na escola, a Dança é muitas vezes incompreendida porque é espaçosa, barulhenta... Lembrei, quando analisava esta questão da presença dos cursos nos centros, de uma situação narrada pela Profe S., da UFRGS, que é muito simbólica a respeito disso: "Teve um dia que o F.[143] estava lá com os alunos ao lado do LAPEX tocando tambor. E aí uma professora ou alguém lá reclamou... Só que tocar tambor era a aula!"

Na UFPel, penso que obviamente também houve impacto, mas por estar em um Centro de Artes me parece que, neste caso, a presença da Dança tomou outros ares. Acredito que diante das mais antigas Artes Visuais e Música, já bastante estabelecidas na instituição, a presença da Dança junto ao Teatro, pode ter contribuído para o reconhecimento de ambas as áreas tão próximas, fortalecendo as Artes Cênicas naquela universidade.

A maioria dos formadores e das formadoras que participaram da pesquisa não era constituída por professores iniciantes no âmbito acadêmico, ao contrário das hipóteses prévias que eu trazia. No caso da UFRGS por exemplo, a grande maioria do corpo docente possui muitos anos de atuação no Ensino Superior. Em comum, todos os formadores e as formadoras entrevistadas, mesmo os não licenciados, possuíam anos de experiência de ensino em espaços não-formais, uma realidade bastante comum no contexto das Artes, principalmente na Dança.

Também advém saberes e experiências da atuação como substitutos, ou efetivos em outras instituições de Ensino Superior, inclusive em outros cursos de Dança. Por outro lado, mesmo os licenciados ou licenciadas (com muito poucas exceções), não tiveram experiências duradouras de docência na Educação Básica. Percebi que existe uma certa lacuna neste sentido. Ao mesmo tempo, vejo uma tendência por parte de vários docentes em desenvolver maior aproximação com as escolas. Vendo o seu engajamento com os estágios e projetos, principalmente, pareceu haver uma tentativa de suprir esta característica e um interesse consciente de realizar esta

143 A inicial foi alterada, para preservar a identidade da pessoa citada.

aprendizagem por meio da inserção nos espaços escolares.

Este é um ponto chave para a área e sobre o qual precisamos empenhar especial atenção. Pensar a profissão "por dentro" dela mesma, como propõe Nóvoa (2009, 2011, 2017) e também tem enfatizado Shulman (1986, 2005) exige que façamos este movimento de forma consciente e cada vez mais cedo durante a graduação. Se às outras áreas do conhecimento está é uma realidade extremamente importante, para a formação na Dança é uma possibilidade (e uma necessidade) de enriquecer sobremaneira o percurso formativo.

Estar na escola e com a escola (principalmente), desde cedo, permitirá aos estudantes compreender, no seio do fazer cotidiano da profissão, como será o caminho de inserção da Dança como área de conhecimento nestes contextos. Permitirá compreender como o ensino de Arte (se tem sido de Arte) tem se desenvolvido nas escolas e olhar novamente para este universo tão conhecido que é a escola, à luz do conhecimento pedagógico e artístico refletido. Também este movimento poderá auxiliar a ir construindo o necessário caminho de formação de toda a comunidade para a Dança. E, sobretudo, oportunizará importantes aprendizagens para os docentes e as docentes formadoras. As produções de Nóvoa (2009, 2011, 2017) e Shulman (1986, 2005), me permitem trazer estas afirmações com certa tranquilidade.

Não somos tão jovens quantos nossos alunos. Viemos de uma geração que não nasceu na era digital de um Brasil repleto de graduações em Dança. Como eu relembrava sobre minha trajetória inicial como docente, não tínhamos tantos livros e materiais a disposição quando começamos a trabalhar com Dança. Foi comum ao ouvir suas vozes a reiteração do pressuposto de que lutamos muito em um tempo muito mais complexo para se viver de Dança ou estudá-la. Do nosso lugar de fala, pude apreender em vários momentos das entrevistas que há um choque geracional, um certo desconforto dos professores e das professoras com algumas posturas dos estudantes. "É um ponto delicado de falar, mas a gente nota que cada vez o aluno vem com menos responsabilidade" disse a Profe J., da UFRGS. Nas reflexões trazidas pelas Profes T. e K., também da UFRGS, detalhes acerca deste estranhamento:

> [...] é uma coisa muito particular minha, dentro da minha atividade docente, é esse distanciamento, porque quando eu entrei na universidade eu tinha 28 anos eu acho, então eu estava mais próxima das pessoas que entravam. Hoje eu tenho 44 anos, vou fazer 45, e é um mundo sempre muito desconhecido (Profe T.).

> Todos nós somos professores que estamos trabalhando hoje no curso de Dança, temos histórias diferentes, mas assim, histórias bonitas para contar para os alunos. O quanto a gente teve que batalhar coisas fora, em um mundo que não tinha internet, que não tinha tecnologia e que a gente tinha que viajar e fazer cursos e voltar e sair da zona de conforto... (Profe K.)

Diante da árdua tarefa de criar/construir os primeiros passos da Dança na escola e o compromisso que isto acarreta, a preocupação dos professores e das professoras e o choque geracional se relacionam como explica a Profe R., da UFPel: "às vezes sinto falta de um comprometimento dos nossos alunos, que talvez ainda não têm a dimensão, porque eles estão em uma formação inicial, de que papel é esse que eles estão exercendo".

Quando li uma recente publicação de Nóvoa (2017) em que nos demonstra mais uma vez a necessidade de um esforço coletivo em prol da dignidade da docência, imediatamente me remeti a estas colocações dos formadores e das formadoras a respeito da dificuldade de lidar com o comprometimento estudantil. Nóvoa (2017) fala da urgência de uma boa formação de base que envolva

três aprendizagens da profissão[144]. Segundo o autor existe:

> [...] uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir na profissão; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética (NÓVOA, 2017, p. 1114).

São muitas as colocações dos professores e das professoras entrevistadas a respeito do que chamei de choque geracional. Este tensionamento de certa forma tem sido um desafio para formar estas três aprendizagens profissionais citadas por Nóvoa (2017), principalmente no que tange à dimensão que envolve a postura, a questão atitudinal. Posso afirmar que todos docentes, de alguma forma, fizeram apontamentos a respeito da conduta da juventude de nossa atualidade. Como lidaremos com esta constatação, como convocar estes meninos e meninas para o compromisso com a formação? Pude perceber que este é um quadro comum nas três instituições. Compartilho a seguir, algumas falas neste sentido:

> Os alunos começam a fazer a aula e param na metade. Eu acho que isso... Poxa, são alunos que estão se formando em Dança! E aí eles ficam sentados! (Profe G. da UFPel)

> [...] então essa descoberta ela vem justamente desse embate assim, desse choque de realidades, de conhecimentos. Então, daqui a pouco eu estou lá falando sobre figurino de determinada coreografia, pensando na recepção e eles vem assim: 'tá, mas a mulher hoje tem que vestir o que quiser!' E aí isso é um conhecimento que faz parte do momento que a gente está vivendo hoje, mas que não faz parte de mim... Tudo bem, estou aprendendo também! [..] é desse encontro com esse estudante que vem com uma formação completamente diferente da minha. E aí eu fico pensando no conhecimento que ele traz e o conhecimento que eu tenho, como nossos conhecimentos podem, um contribuir com o outro. Então esse é o meu desafio e o meu incômodo (Profe T. da UFRGS).

> Talvez isso seja uma coisa de geração também, sabe? Que eles precisam... Isso eu acho bem importante, que eles precisam se responsabilizar pelo ensino que eles estão recebendo[...]. Um entendimento assim da responsabilidade de estar estudando em uma universidade federal (Profe S. da UFRGS).

Todas estas colocações que as colegas entrevistadas trazem me deixam questionamentos. Serão características típicas da juventude de qualquer tempo histórico? Seria mesmo um perfil desta geração muito distinta da nossa? São ambas as coisas? O fato é que, ao mesmo tempo que existe este choque, fica muito claro em todos os discursos dos formadores e das formadoras uma postura de aproximação com os estudantes, em busca de parceria, de troca... Há ao mesmo tempo muito afeto por dentro das narrativas e reflexões docentes. Os professores e as professoras demonstram, por meio de suas vozes, que existe um movimento constante de escuta e buscarei aprofundar estas reflexões nos textos que seguem.

Uma última característica forte do coletivo de entrevistados e entrevistadas virá logo a seguir, esta dimensão está intimamente ligada a suas concepções.

144 A respeito, o autor cita o estudo de Shulman onde trata a questão (Encontrado em: SHULMAN, L. Pedagogies of uncertainty. Liberal Education, v. 91, n. 2, p. 18-25, 2005).

7.6 Somos freireanas e freireanos

Foram muitas colocações objetivas e falas não ditas tão claramente que me levaram a compreender que temos muito de pedagogias e inspirações freireanas. Este é mais um aspecto que posso apontar como algo que diz quem somos. Oito professores citaram Paulo Freire como uma referência em sua formação, alguns dando maior destaque a conceitos ou ideias de sua teoria. Uma das nossas maiores e pioneiras pesquisadoras brasileiras no campo da Dança, Isabel Marques, tem forte influência das pedagogias do autor. Inclusive, pode atuar com o mestre quando secretário de educação em São Paulo e se utiliza de categorias muito fortes na teoria de Freire em seus estudos em Dança.

Talvez tenhamos sido atravessados, também, por meio das obras de Isabel, por estas perspectivas que advém de toda uma trajetória de reflexões e ensinamentos deixados por ela e trazidos por Paulo Freire. Em alguns de seus últimos livros Isabel Marques trouxe com força sua visão de Dança apoiada no mestre. Ela explanava, ao defender uma educação e um ensino de Dança que busca "impregnar de sentido", sobre o que fazemos:

> Ter o nosso viver impregnado de sentidos nos lembrará a cada instante de que vivemos no mundo, e portanto, de que somos corresponsáveis por ele. Ver, sentir, perceber, construir, articular sentidos fará com que percebamos que somos todos corresponsáveis pela construção não hierárquica de redes de desejo, atitudes, pensamentos, afetividades que formam os entrelaçamentos das relações éticas, estéticas e justas que desejamos na/para a vida social comum (2010a, p. 29).

Somos freireanos e freireanas, eu diria, às vezes por assunção teórica, outras pelo modo como compreendemos e buscamos desenvolver a nossa prática. E não foram poucos os excertos das falas que trouxeram esta reflexão na análise do conteúdo das entrevistas. "Não desejo o perfil do professor bancário, o perfil do professor embrutecido, o perfil do professor tecnicista, o perfil do professor que tem o discurso bem bonito, bem idealista, mas totalmente desconectado da prática" sintetiza o Profe F., da UFSM.

Lembrei-me de uma conversa informal que tive com a professora Maria Falkembach[145] da UFPel, quando falávamos sobre seu estudo na Inglaterra. Depois da experiência de acompanhar práticas de ensino fora do Brasil ela dizia em meio as nossas partilhas: "a gente trabalha de uma forma mais arejada, a gente trabalha cada um construindo a partir das suas possibilidades. A gente é freireano sem saber que é freireano... Não adianta!"

Tentarei explorar de modo mais minucioso no segundo e terceiro bloco de análise, os pontos e aspectos que pela minha leitura, se aproximam de conceitos importantes cunhados por Paulo Freire em diferentes momentos de sua obra. A partir do meu exercício de escuta às falas das docentes formadoras abordarei aspectos sobre: a relação professor-aluno, a dimensão política no ato de educar, a concepção de educação e de conhecimento, a compreensão em torno da docência, entre outros desdobramentos que trouxeram latentes, várias categorias adensadas pelo autor. Na fala do Profe H., da UFSM, algumas destas dimensões fundantes, a perspectiva humanista:

> Eu acho que nós temos que ser humanos, o que a princípio implica no que? Na verdade parece óbvio, porque o ser humano está em formação […]. O que é ser humano? É ser o mais completo possível, não adianta você saber uma linguagem. Você tem que saber uma linguagem e tem que saber se relacionar com um grupo de pessoas, entender a situação em que você está...

145 Isso em visita ao curso em 2019.

Temos também um inconformismo, tipicamente freireano. Somos inconformados e estamos angustiados com o futuro de incerteza. Vários professores trouxeram grande preocupação com a conjuntura atual e a realidade da Dança. “É ruim a gente ter um país que realmente não valoriza aquilo que a gente trabalha”, disse a Profe K., da UFRGS. “E aí agora essa ansiedade: o que vai acontecer no futuro?”, destacou.

Como eu anunciei no capítulo em que discorri sobre a abordagem metodológica da pesquisa, iniciei o processo de produção dos dados com as entrevistas no início de 2018 e concluí os encontros em março de 2019. É impressionante perceber que, quanto mais próximo temporalmente, mais carregadas de angústias e ansiedade vinham as suas vozes. Eu percebia e apreendia isso pelos gestos, pelos olhares, pelos silenciamentos, pelos momentos mais sussurrados ou agressivos em que traziam seus dizeres, pelos corpos que falavam (gritavam!). Permeadas de incertezas, as falas traziam uma grande preocupação que só se acentuou e que, em alguns pontos, manifestava cada vez maior politização nas reflexões. Expressavam a dura realidade que contra nossa luta se concretizou. No início de 2018, a Profe E., da UFSM, dizia:

> Porque esse é meu maior medo que em uma reforma, que não é o caso agora, mas futuramente, pode ser que juntem os cursos que eu tenha uma universidade sem partido também, na qual não vou poder ensinar História da Dança na sua íntegra, eu não vou poder ensinar diferentes técnicas na sua íntegra e daqui a pouco eu tenho talvez uma universidade privatizada [...] é o medo que ninguém fala, mas que está aí, latente! Espero que não se realize.

Em março de 2019, depois de não ter como conter minhas lágrimas enquanto a Profe D., da UFPel, mostrava sua inquietação, eu ouvi, vi e senti o que me dizia. Ela trazia nos exemplos e na sua angústia, o avanço da intolerância que se instalava no Brasil de um modo avassalador!

> [...] a pressão toda, porque a gente vive em um espaço em que as coisas conseguem ser colocadas, só que tu sai ali, e está cada vez pior... O ano passado a gente viveu uma tensão forte assim, eu acho, o Centro de Artes como um todo. Mas nós o grupo, somos muito unidos neste sentido, os professores assim, sabe, politicamente também... Então, é um perigo ali... Para dissolver esse curso... E é isso que eu penso, assim... eu estou indo com o PIBID, trabalhando com tema gerador, porque aí eu vou... Eu fiz a escolha política! Vou trabalhar Paulo Freire, sim! Tá? E... estou indo para a escola e no grupo de alunos tem bi, tem lésbica, tem trans, tem tudo ali e estamos indo para a escola. Então a gente fica meio assim [...]... Tem um dos meninos, o nome é feminino, mas ela se coloca como não binário, então ela fala que está com medo de ir para a escola. Eu disse, tá, mas nós vamos junto e o teu grupo está aqui junto, então nós vamos trabalhar junto e sempre vamos segurar as pontas da B. ![146]

Então, ela conclui nos trazendo uma situação de sala de aula: “teve um dia, começando a aula de expressão corporal chega um menino, tinha levado uma porrada na noite anterior, apanhou feio porque é gay!”. A professora segue dizendo que precisou parar tudo, ouvir e conversar com o grupo, e essa foi a aula. Uma aula para exercitar a escuta, para aprender e viver outridade. Uma aula de formação de professores que não nega a existência dos seres humanos que ali estão e somos.

Ouvir como ouvimos que somos inúteis porque o conhecimento que produzimos não se aplica a vida, dói, dói porque sabemos, é exatamente por esse tipo de fala que nós, a Filosofia e as Ciências Humanas somos imprescindíveis! Fere nossa existência porque sabemos que este tipo de discurso legitima ações covardes como a que ocorreu com o jovem estudante da UFPel.

146 Para preservar sua identidade, uso outra vez uma inicial aleatória.

Como ressaltou Freire “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (2015a, p. 113) e eu diria, o fazer docente em Arte tem muita força em suas mãos. Podemos muitas coisas! Quando faço esta afirmativa me apoio na obra de Freire (2015a, 2015b) compreendendo que, se temos limites de toda ordem, principalmente na sociedade capitalista, é preciso fugir de uma ingenuidade otimista (2015a, p. 113), mas é necessário e fundamental ao mesmo tempo, encontrar o lugar da esperança crítica que, reconhecendo estes limites, não “cruza os braços”. Somos esta esperança constante e dançante, acredito!

É claro que, a partir das vozes dos docentes formadores e formadoras que contribuíram com esta pesquisa estes três blocos de escrita que anunciei: quem somos, o que pensamos e como fazemos se entrecruzam e estão transversalizados. Nos exemplos acima por exemplo, isto fica muito claro. Porém as ênfases que busquei dar em cada um dos blocos é diferente. Alguns aspectos apontados então, a partir de quem somos, serão retomados e aprofundados a seguir, quando trataremos com maior peso, das concepções das professoras e dos professores.

8. Como pensamos a formação?

Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas,
mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana.

(Carl Jung)

[...] nada do que vivemos tem sentido se não tocamos o coração das pessoas.

(Cora Coralina)

Por meio das vozes que ecoaram na pesquisa, pudemos perceber no texto anterior que somos artistas com trajetórias diversas de formação. Em comum, uma grande paixão pela Dança, que nos envolve de comprometimento com nosso fazer e de grande alegria por podermos atuar com aquilo que nos move. A partir das experiências pessoais, instaura-se um fazer coletivo que implica em construir os caminhos da Dança, lutar por ela, lutar para que o direito a seu acesso chegue aos mais remotos recantos. Leva-nos a trabalhar muito, como se não bastasse toda a exigência que a vida na universidade impõe, trabalhamos ainda mais, pois somos desconhecidos e "estranhos" ainda nestes ambientes. Ou, muitas vezes, somos tratados como menos produtores de conhecimento. Precisamos nos fazer conhecer e ver, produzir conhecimento no ambiente acadêmico, a partir do nosso modo de fazê-lo por meio da Arte, pela Dança.

Nossas diferentes visões e modos de permanecer e ser no espaço acadêmico impulsionam rupturas, mediações e possibilidades. Inspiramo-nos em uma ideia de educação que emancipa e apostamos na aproximação com os estudantes. E de todas estas características brotam diversificadas concepções e práticas. Em síntese, inferi no conteúdo das entrevistas que somos, diversos, artistas apaixonados, militantes da Dança, sobrecarregados, inspirados por uma pedagogia freireana, inconformados e de gerações diferentes dos nossos alunos. Somos forasteiros, ou nas cidades em que atuamos ou no próprio ambiente acadêmico.

De Jung e Cora Coralina, as frases que abrem esta seção trazem nuances poéticas que fundem quem somos e o que pensamos, assim, possivelmente, reverberando em como fazemos. Enfim, "endurecemos, sem perder a ternura jamais"[147], parece-me que caminhamos neste trilhar. Quando ouvi repetidas vezes as histórias dos professores e das professoras e quando apreendi o conteúdo de suas falas, vi ressoar, com diferentes modos de dizer, um constante exercício de escuta.

Esta constância na busca pela escuta parece ser a grande tônica de pensar dos cursos. Ouvir e ouvir-se. Aliás, a palavra escuta, exatamente dita dessa forma, aparece com grande frequência nas transcrições. Quando não a palavra, algum conceito muito semelhante, demonstrando um movimento de abrir-se para perceber o que está ali vivo e latente em sala de aula. Abrir-se, em uma perspectiva da experiência, como destacou Bondía (2002).

Visualizo que as concepções dos professoras e das professoras se voltam para um modo de ensinar em busca e no encontro desta prática educativa como lugar da "experiência/sentido" defendida por Bondía (2002). Ser um sujeito da experiência para o autor, é "algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível, que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos" (p. 19).

Bondía (2002, p. 19) vai falar do sujeito da experiência como um "lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar". Pois vejo que as professoras e os professores dos cursos de Dança estão fortemente inclinados a esta perspectiva quando são movidos pela escuta. É desta escuta que se desdobra a perspectiva de formação do professor-artista-pesquisador. Dentro deste conceito cabe uma série de ponderações e apontamentos trazidos por suas narrativas. Aparece permeando-a a dimensão política já anunciada no texto anterior e também uma variedade de abordagens pedagógicas. Tentarei a seguir discorrer a respeito destas percepções que me trouxeram suas falas. Para isso, optei por organizar este bloco com subtítulos, em cada um deles uso como chamamento uma frase/citação emblemática dita por algum dos docentes. São as vozes fazendo-se ouvidas.

147 Aqui, tomo como inspiração uma frase atribuída à Che Guevara, que em meu entendimento, soma as ideias de combatividade e amorosidade.

8.1 Escutando percebemos que é preciso ouvir

> Escuta! Os nossos alunos têm que aprender a ter escuta do corpo e do movimento do outro! Sempre fica essa coisa, mas vai ficar só nisso? Até que ponto tu vais estar produzindo Dança? Mas eu acho que sem isso não tem! Não é Dança se não tem essa relação de escuta!

Com a fala da Profe D., da UFPel, quando respondia ao questionamento sobre o que seria imprescindível na formação do professor e da professora de Dança, a frase que faz o chamamento para estas reflexões iniciais é bastante elucidativa. Fui percebendo em diferentes dimensões como já anunciei, que este estado de escuta anunciado pela docente tem sido uma busca constante dos professores e das professoras dos três cursos. Esta escuta está presente em suas concepções sobre ensinar, aprender e produzir Dança e vai mobilizando as ações desenvolvidas por estes coletivos.

Trago inicialmente a força da categoria diálogo para analisar uma primeira relação entre as concepções presentes nas falas de entrevistados e entrevistadas e a obra de Paulo Freire. Entendendo que não existe o diálogo eminentemente freireano sem o exercício da escuta, retomo de Pedagogia da Autonomia (2011) algumas ponderações. Nesta obra, o autor vai trazendo e retomando uma série de discussões presentes em toda sua trajetória, em que nos coloca diante de reflexões centrais inerentes ao fazer da prática educativa. É quando aborda o lugar da afetividade e da alegria como centrais nos processos educativos (porque humanos), que Freire (2011) explica que (ao mesmo tempo) não podemos prescindir da rigorosa formação científica dos educandos.

Freire (2011) defendia que é escutando que aprendemos a falar com os alunos. Com esta afirmativa nos instigou a compreender que "o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário ao aluno, em uma fala com ele" (p. 111). É um exercício de estar e fazer junto que para o autor favorece encontros democráticos e humanizados na/com/pela prática pedagógica. Para Freire, (2011) é o movimento dialógico da escuta que possibilita uma prática humilde e nunca humilhada, de permitir que educadores e educandos ao ouvirem-se, compreendam que ambos também tem o que dizer.

Retomando a ideia de forma e conteúdo na docência, quando escuto, ensino a meus alunos e alunas como de fato experienciar a potência e, ao mesmo tempo, os desafios, inerentes ao exercício humilde de ouvir no cotidiano do exercício profissional docente. Emerge deste propósito de escuta, uma espécie de estado de atenção proferido por vários professores e professoras. Freire (2011) explicitou que "escutar é algo que obviamente vais mais além da possibilidade auditiva de cada um. [...] significa a disponibilidade permanente por parte de quem escuta abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro" (p.117).

A Profe I., da UFPel, em um dos nossos diálogos durante seu depoimento dizia que é necessário um "olhar atento" e juntas chegamos a uma ideia de estar "atento aos sinais"[148]. Ao contar sobre suas práticas e aprendizagens, o Profe A., trouxe aspectos que enfatizam também este olhar cuidadoso e freireano:

> Independente do contexto, o professor sempre tem que ter essa sensibilidade. Essa coisa de olhar no olho todo mundo, de perceber sinais assim, de quem está de cabeça baixa, de quem está fugindo da aula, quem não está se manifestando... para poder instigar que eles se descubram. A gente pode estimulá-los a se descobrir, descobrir seu potencial, acreditar em si próprios, valorizar o que eles sabem, o que eles conhecem, fazer com que eles assumam o que não conhecem...

148 Inspirando-nos no título de um álbum de Nei Matogrosso.

Foram colocações como a de I. e A. da UFPel que trouxeram em diferentes momentos e na maior parte, senão a totalidade das falas, esta característica forte do pensar dos professores e das professoras. É um estado de atenção e escuta, fundamental ao ensino de Dança, sobretudo em contextos de educação formal. Como disse o Profe F., da UFSM, este professor que escuta "é alguém que se deixa atingir pelos alunos". Aproximando o que nos ensinou Freire (2011) e o que discutia Bondía (2002), parece se tratar de uma predisposição para acolher.

Bondía (2002) falava em "dar espaço aos acontecimentos" (p.19), Freire (2011) falava do necessário bom-senso que "não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido" (p. 62) quando estou em relação vigilante com minha prática. O "bom–senso" freireano (FREIRE, 2011, p. 60) nos coloca como humanos no exercício da docência, abrindo-nos a perceber. Bondía (2002), vai dizer que ser um sujeito da experiência necessita de certa "passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial" (p. 19).

Refletir a partir das vozes que vinham das entrevistas e das obras teóricas que lia, levou-me a pensar em tudo que está presente e pode ter vazão naqueles momentos em que estamos em uma sala de aula de Dança. Quando ouvia a Profe D., da UFPel, que do lugar de sua sabedoria falava de suas "experiências/sentido", eu aprendia também com ela. Quando falou a respeito de seu aluno que ao chegar muito machucado não poderia passar invisível naquele dia de trabalho em sala de aula ou mesmo quando contava da jovem trans que sentia medo de participar das atividades do PIBID, eu percebia claramente a que escuta se referia. E é impossível não lê-la como um fazer freireano.

Quando compartilhamos em uma sala de Dança a experiência do sentir, da escuta inerente ao ensino e aprendizagem na área, somos muito transgressores, porque rompemos com uma cultura ainda dominante nos espaços de educação formal, que muitas vezes inviabiliza este tipo de aprendizagem. Parece algo tão simples: feche os olhos e sinta sua respiração... toque, sinta o toque do seu colega... se escute. Esta ruptura que poderá acontecer com a presença da Dança na escola, me parece, também provoca um movimento semelhante nas universidades.

A Profe D., quando me narrava estes episódios com seus alunos e alunas, enfaticamente retornou uma pergunta que fiz durante a entrevista sobre o que seria imprescindível na formação de professores e professoras de Dança. Recontando estas e outras histórias, a Profe D. devolveu a questão com outra indagação: "isso é base que os alunos tem que saber em um curso de Dança? Mas as vezes é o que mais interessa!". Assim como Freire (2011) ela ensinou-me que "transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador".

Da escuta que fiz de D., ressalto, como bem explicou a professora, que em uma aula de Dança, talvez de forma mais evidente do que em outras aulas que acontecem no ambiente escolar ou universitário, algo diferente ocorre, porque o conhecimento se dará efetivamente e eminentemente no corpo liberto das amarras e da segurança das mesas e cadeiras. O corpo é a aula. Daí porque poderão vir à tona muitos atravessamentos dos sujeitos e suas relações com questões subjetivas mais íntimas, com seus valores, com sua cultura. "É na aula de Dança que tu vais levantar e todo mundo vai te olhar!", disse a professora. É na aula de Dança que as questões de gênero, sexualidade, diversidade étnica, diversidade estética corporal e outras questões poderão se sobressair e evidenciar com mais força, porque estão nestes corpos, são estes corpos em constante relação. Em sua tese Falkembach (2017) explicou que "dançar expõe o corpo porque fala sobre ele" (p. 116).

São meninos e meninas em contato com seus corpos, na sua essência e individualidade. Então, afirma a Profe D., o professor

e a professora de Dança precisam estar muito sensíveis, atentos, porque "a Dança é esse lugar perigoso. Porque não é assim, todo mundo vai dançar! Não é bem assim!". A professora ressalta a necessidade de "sensibilidade para compreender o que de fato está acontecendo ali". Falkembach (2017) explicita esta questão ao apontar que na aula de Dança aquele corpo contido até reprimido, cuja materialidade em outras disciplinas vai para um segundo plano, fica visível, é o centro da aprendizagem. Então é preciso um docente atento ao que pode emergir nestes encontros dos jovens com seus corpos.

Permeia nessa e muitas outras falas uma escuta sensível que é o ímpeto que Freire chamou de outridade (2011, p. 42). Para o autor a outridade é uma experiência em que, me reconhecendo como um sujeito, assumindo-me como um ser "social e histórico, como um ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar", propicio as condições para que também meus alunos, em comunhão comigo, possam encontrar a sua assunção. "A gente precisa da escuta e da afetividade", disse a Profe O., da UFSM. Freire (2011) falava da amorosidade sem a qual é impossível o exercício de escuta, de si e dos outros.

Provocar momentos de intensidade, dar condições para que os alunos e alunas encontrem a sua forma de "ser mais", envolve escuta, é o que me levam a perceber as falas de cada um dos entrevistados e das entrevistadas. Tanto o Profe C., da UFSM, quanto a Profe J., da UFRGS, enfatizaram a afetividade como uma perspectiva fundante da formação. Afetividade freireana que se encontra diretamente presente do exercício da escuta. "A coluna central, o vetor, é a dimensão afetiva do ser humano, do conhecimento, que vai trazer o ganho para a gente chegar mais perto do aluno", afirmou o Profe C.

Para a Profe J., "tudo começa pelo amor e pelo respeito, depois nós vamos dançar!" A professora complementa que ao trabalhar com disciplinas de estágio sempre explica aos estudantes: "primeiro, eu tenho que entrar, eu tenho que entender, eu tenho que conquistar para depois eu conseguir perceber de que forma, por meio da Arte da Dança, eu vou atingir os objetivos".

Quando fala e embarga a voz emocionado, o Profe A., da UFPel, ao contar sobre ter uma relação próxima com os alunos, lembra que "são pessoas ali, não são números de matricula". Ao dizer isso, o professor traz a dimensão humana presente nas concepções evidenciadas também em grande parte das falas:

> Como é que eu vou desenvolver uma escuta insensível em um curso de Arte, especialmente de Educação? E a gente sabe que infelizmente tem ambientes, tanto na universidade ou outros por aí, que talvez não têm uma escuta tão aberta assim. Mas a gente vai aprendendo também, eles nos ensinam muito, inclusive como lidar com essas coisas, com eles mesmos. Que a gente tem que ser bastante humilde. Acho que assim, uma questão é que o professor precisa assumir o seu limite, o seu inacabamento, o seu não sabimento.

Realmente, não há como ensinar Dança sem esta escuta sensível ao que se passa com aqueles corpos em relação. Como afirmei anteriormente, existe uma infinidade de disparadores emocionais e cognitivos que um simples movimento, contato com o próprio corpo ou proposta de relação com outros corpos, pode trazer à tona. Manter viva, no ambiente acadêmico, esta inclinação de escuta parece ser uma peculiaridade que pertence a nós como educadores e educadoras da Dança. Como sintetizou o Profe N., da UFSM, na docência em Dança é importante "mostrar isso para as pessoas: escutem, não escutemos com os ouvidos, escutem com o corpo inteiro, percebam em todos os detalhes!". Embora quando questionado sobre uma abordagem voltada para a licenciatura nas disciplinas que ministra para o núcleo comum, o Profe N. do curso de bacharelado da UFSM me dissesse que tem receio de "provocar uma cisão", está claro, em sua perspectiva de abordagem, um olhar totalmente voltado ao fazer do professor. Esta sua forma de olhar

certamente acaba se "alastrando" para a formação dos bacharéis[149].

Deste ouvir expresso pela maior parte dos professores e das professoras vi muito claramente quatro dimensões interdependentes sobre as quais discorrei a seguir: a escuta de si mesmos como docentes, a escuta dos estudantes, a escuta dos pares e a escuta do projeto pedagógico. Escuta que, mais do que ouvir ganha o sentido de sentir. Ver, perceber, estar com, experienciar uma relação. Estas escutas estão interligadas, de modo que se tornou bastante difícil separá-las. Acredito que as vozes docentes demonstrarão exatamente isso.

8.1.1 Ouvir a própria prática

A primeira escuta traz, na perspectiva freireana (FREIRE, 2011), uma concepção de práxis bastante forte, porque vejo neste ouvir da sua própria prática trazido pelos entrevistados e entrevistadas, um exercício de reflexão e transformação inerente ao conceito adensando pelo autor. Nos insertes abaixo as professoras e os professores vão compartilhando suas aprendizagens e podemos saboreá-las. Digo saboreá-las, pois considero extremamente prazeroso a quem se dedica a estudar a formação docente, acompanhar estes movimentos bonitos, inerentes à docência. Penso que suas colocações nos permitem acompanhar o tom desta escuta:

> Eu já fui uma professora muito braba, muito assim de não gostar que determinadas coisas acontecem em sala de aula e hoje em dia eu procuro discutir com os alunos aquilo que eu não gosto e levar a responsabilidade para eles também e não só para mim. Acho que isso tem a ver talvez com uma linha de raciocínio mais assim, contemporâneo (Profe K. da UFRGS).

> Não adianta tu ter um monte de informação se tu não sabes o que fazer com ela. Só que eu acho que eu ainda tenho que desenvolver bastante e entender como é que eu mesma me sinto segura nisso e entender como é que podem ser estas relações dentro da sala de aula. [...]. É bem desafiador porque eles são muito diferentes [...] e eu vejo que assim, eu preciso aprender como é que eu aproximo o que são as minhas expectativas e o que são as expectativas dos alunos (Profe S. da UFRGS).

Quando vemos estas professoras trazendo de forma tão honesta e generosa suas fragilidades e descobertas, a partir da reflexão sobre suas experiências, vejo transparecer o que Freire (2011, p. 39) chamava de uma "prática docente crítica", uma busca que envolve "o movimento dinâmico dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (p. 39). A Profe O., da UFSM, traz em sua fala exatamente o tom freireano deste movimento quando diz que "é uma constante para o professor se olhar e olhar o outro com esse olhar curioso". Ela complementa sua fala apontando a necessidade de "uma conversa constante, ou de uma constante conversa, um conversar como ação política. Política, no seu sentido primeiro da palavra, que oriente a experiência".

Várias colocações dos professores e das professoras foram demonstrando o quanto esta escuta vai permitindo o exercício da práxis, como podemos observar nos insertes abaixo de docentes da UFSM:

> Enquanto didática quanta coisa eu aprendi! Quando as aulas não davam certo eu ficava meio frustrada. Eu me dava conta que estava reproduzindo um sistema do qual eu tentava fugir e sem querer eu caia naquilo porque era um lugar conhecido ou de dominar (Profe E.).

149 Buscarei refletir um pouco mais acerca deste tópico nos próximos capítulos.

> As primeiras disciplinas que eu dei aqui, eu cheguei naquela afobação de sair do doutorado [...], carregado de conteúdo de coisas que queria experimentar [..] e as aulas carregadas de textos, muitos textos, parece que naquele anseio de transmitir muita coisa. E aí tu começa a chegar, tu começa a te aproximar, porque só a gente pensar ou discursar que tem que ouvir o aluno não basta, tem que considerar a experiência do aluno, sabe? É no corpo a corpo que tu vai sentindo e não é de um dia para o outro e não é na primeira disciplina, não é na segunda (Profe F.).

Ao chegar próximo aos sete anos de atuação no curso da UFPel a Profe M. se coloca ainda descobrindo modos de se constituir docente no seu processo de desenvolvimento profissional. Ela diz:

> Como neste último ano e nestes últimos dois anos eu me sinto aprendendo! Tenho aprendido a orientar cada vez mais, tenho aprendido a enxergar as diferenças dos alunos, sabe? As diferenças de demanda, diferenças de tempo. Tenho tentado e ao mesmo tempo exercitado medir isso com a demanda das disciplinas [...]. Eu me sinto menos apegada aos conteúdos, apesar de eles serem fundamentais [...]. Eu tenho me sentido feliz por estar me instrumentalizando de outras formas e conseguindo me desafiar a transformar os modos de dar aula. Me desafiar a dar aulas diferentes, a fazer trabalhos diferentes...

Ao escutar a própria prática, como pudemos ir acompanhando em várias destas reflexões, os professores e as professoras vão além, buscando transformá-la, assim como enfatizava Freire (2011) ao dizer que "ensinar exige reflexão crítica sobre a prática" (p. 39). O autor explicitou que "quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar" (p. 40). A Profe M. da UFPel, por exemplo, ao refletir sobre sua atuação na coordenação do curso, demonstra compreender que as inserções nas instâncias administrativas podem também mover aprendizagens sobre a docência:

> Desde que eu entrei sempre percebi uma tentativa de visão coletiva, mas eu, individualmente, tinha uma visão muito particular. O momento que eu assumo a coordenação é impressionante como essa visão se transforma. E como a gente se deslocando de papéis, a gente consegue desenvolver um olhar completamente diferenciado daquele lugar que tinha. E a coordenação em específico, traz, do meu ponto de vista, o senso coletivo e um senso de valor para o curso. Para o curso como lócus de formação. É... relativiza ao extremo, ou pelo menos em mim, relativizou ao extremo o senso de individualidade. Foi um exercício de transformar valores individuais para um segundo plano, não que eles perderam a importância, mas passaram para segundo plano.

A fala da Profe M. remete a um caminho que vai ao encontro do que Nóvoa (2017) e Shulman (2005) enfatizam a respeito de pensar a docência por meio de um senso de coletividade, aspecto que já no capítulo anterior havia sido destacado. Ela completa sua reflexão dizendo que este movimento de um pensar coletivo passou a impactar sobremaneira sua atuação como professora em sala de aula[150]. Na sequência dos blocos de análise poderemos perceber como este fazer com os outros tornou-se uma característica ainda mais forte no corpo docente da UFPel.

8.1.2 Ouvir os/as estudantes

O que categorizei como segundo movimento de escuta, que envolve o olhar para os estudantes, impacta sobremaneira o pensar sobre a própria prática e faz sobressair o choque geracional, muitas vezes desconfortável. Ficou bastante latente o esforço da maior

150 Quando realizava as entrevistas e depois, ao estudar e reler as transcrições, eu percebia o quanto estes encontros foram formativos e favoreciam as percepções dos professores a respeito de suas práticas. Ao ouvi-los eu aprendia muito também sobre escutar a minha prática.

parte do grupo em estar atento aos sinais emitidos pelos alunos e pelas alunas, que trazem suas características, anseios, trajetórias, para as salas de aula... Parece que, a partir das vozes estudantis, ecoam pensamentos que movem os currículos em ação.

Paludo (2015) já trazia em sua tese a questão do perfil dos estudantes que habitam os cursos de Dança do Rio Grande do Sul. Ao acompanhar muitas aulas a pesquisadora observou a diversidade de corpos e culturas presentes hoje nas graduações em Dança. Esta consideração trazida por Paludo (2015) está bastante próxima de algumas falas trazidas por professores e professoras formadores das 15 graduações em Dança do Brasil que congregam o estudo organizado por Rocha (2016).

As políticas públicas de democratização e expansão das instituições de Ensino Superior no Brasil, desenvolvidas a partir do início do século XXI e hoje sobre grande ameaça, pintaram a universidade de povo. Aqueles marginalizados que durante séculos de história brasileira estiveram apartados dos espaços de educação formal, principalmente nas universidades públicas, ocupam estes lugares e se ocupam da tarefa de não retornar para "as senzalas sociais". Veremos a seguir a diversidade de corpos e culturas hoje em convivência nas graduações em Dança, seja com relação ao perfil socioeconômico, étnico-racial, de gênero ou tantos outros.

São avanços sem precedentes no país, ainda que longe do ideal de pleno acesso à Educação Superior (pública e de qualidade). Um alunado diferente que vai chegando aos poucos, fazendo a diversidade florescer no ambiente acadêmico. A cada fala durante as entrevistas ia ficando mais visível o quanto estes novos sujeitos, homens e mulheres que chegam nos cursos, provocam outros arranjos, movimentando concepções e práticas docentes.

A fala do Profe A., da UFPel, é elucidativa neste sentido:

> Ainda bem que a universidade tomou essa atitude da questão da reserva de cotas, porque quando eu ingressei na UFPel em 2010, a minha aula era pouco colorida, os meus alunos eram poucos coloridos, entendeu? Tinha uma predominância que não era representativa nem do país, nem da cidade [...]. Hoje eu brinco assim, para tu teres uma ideia na minha disciplina do mestrado a maior parte dos alunos é negro, entende?

Vejo que a busca pela escuta, fortemente anunciada pelas docentes e pelos professores provoca uma condição nos cursos de Dança muito produtiva, fazendo dos Contextos Emergentes[151] uma força motriz dos projetos de formação. A pluralidade de culturas é uma realidade das universidades públicas hoje. Se em outras áreas seguidamente ouvimos de docentes que esses perfis diferentes presentes cada vez mais nas instituições, têm acarretado "dificuldades" de difícil superação, ao contrário, no caso da Dança, parece que são um impulso. Esta nova configuração é muito potente para os cursos estudados.

A reflexão da Profe R. da UFPel, por exemplo, já anuncia alguns sinais desta questão:

> Às vezes acontece algumas situações bem pontuais com os alunos e partir dessas situações pontuais de problema com avaliações, de apropriações de conteúdos, a turma não está dando um retorno em relação ao que está proposto... Isso faz com que a gente pense se de fato aquele currículo ele foi pensado, ele está de acordo com aquele público.

151 Segundo a Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), os Contextos Emergentes se configuram como novas formas de organização (em movimento) nas instituições de Ensino Superior. Estas novas configurações provocam tensionamentos entre concepções e práticas mais tradicionais instituídas historicamente nestes espaços, com temas que estão em evidência nas sociedades contemporâneas. Segundo Zancan (2018), "os contextos emergentes versam sobre a lógica dos impactos que as Instituições de Ensino Superior vêm recebendo e sobre os discursos produzidos em tom de mudança e adaptação às novas demandas sociais e econômicas que emergem da implantação de políticas públicas" (p. 80). Um dos tensionamentos que podemos pontuar é o perfil dos jovens que estão ingressando nas universidades brasileiras. A citar indígenas e negros que historicamente não tiveram pleno acesso à Educação Superior em nosso país. Também a discussão em torno da Educação Inclusiva acabou fazendo avançar o acesso de estudantes com deficiências ao Ensino Superior. Outras realidades poderiam ser tratadas como emergentes, como o perfil de um aluno ou aluna trabalhadora, por exemplo, ou mesmo a Internacionalização.

O escutar, nestes casos, vem movendo o desejo por outras pedagogias, que eu diria, carregam princípios de uma Ecologia de Saberes (Sousa Santos, 2010). Se não são mais os mesmos homens e mulheres que entram na universidade, também não cabe o mesmo projeto. Em vários momentos pude perceber falas semelhantes trazidas por professores como Carvalho (2016), Silva (2016), Britto (2016), Gadelha (2016). Ao apresentarem a trajetória das graduações em Dança em que atuam, estas formadoras demonstram uma grande tendência na área da Dança a acolher a diversidade de corpos e mover os projetos pedagógicos no sentido de encontrar caminhos formativos que contemplem esta realidade. Estamos em consonância com outras graduações em Dança espalhadas pelo país.

Quando as Profes R. e M. da UFPel contam que a presença de alunos com deficiência tem os desafiado muito, revelam o quanto esta diferença é instigante para repensar o trabalho pedagógico:

> A gente está com alunos inclusos e isso está nos intimando muito, a gente o tempo todo fala na avaliação deles, mas ao mesmo tempo a gente olha para os outros, olha para o currículo, repensa as questões de avaliação. Então a gente está em busca de que o nosso currículo de fato ganhe sentido (Profe R.).

> A questão das deficiências também é algo que tem mexido muito assim, do ponto de vista de me desafiar também. Ter alunos com diferenças cognitivas faz a gente repensar muito. Muito, muito! (Profe M.)

> Então a gente tem outros alunos que não tem deficiência, mas que tem algumas limitações bem grandes e ai nos colocam assim: será que esse texto que a gente escolheu é ou não e adequado? Então a gente está todo tempo discutindo (Profe R.).

As colocações feitas por estas duas formadoras da UFPel revelam uma realidade também citada por vários de seus pares, mas que não esteve presente nos relatos de educadores dos outros dois cursos. Pelo que parece, UFRGS e UFSM ainda não receberam acadêmicos e acadêmicas com deficiências. A presença destes alunos e alunas na UFPel, na sua forma diferenciada de aprender e se relacionar com o conhecimento em Dança, tem provocado muitas reflexões. Alguns professores e professoras assinalam ter dificuldades e dúvidas, mas todos reconhecem a legitimidade da garantia deste espaço e a importância de aprender a partir da experiência/sentido com essas pessoas.

Como comentei com a Profe D. durante sua entrevista, este é um privilégio que somente uma política de educação inclusiva pode oferecer, pois a presença de estudantes com deficiência nos ambientes de educação formal permite, ou melhor, provoca-nos a alargar nossa visão e nossa prática. Convoca-nos a aprender novas formas de estruturar uma prática pedagógica muitas vezes acomodada em um modo de fazer "habitual". Na perspectiva apontada por Reschke (2014) da forma que é conteúdo na docência, é a possibilidade de materialidade de um modo de fazer que é inclusivo e essencial para a atuação das futuras licenciadas e licenciados.

Quando questionei os professores e as professoras sobre quais eram as questões que ficavam mais evidentes nos momentos de discussão coletiva, a grande maioria dos discursos trouxe temáticas referentes a esta escuta que vinha das salas de aula de Dança. Também quando perguntei sobre os maiores desafios hoje presentes no cotidiano de suas práticas, vinha fortemente a realidade dos estudantes e a relação disso com a conjuntura de nosso tempo histórico.

Quando a Profe S., da UFRGS, contou-me sobre o fato triste de um aluno ter sofrido violência ou mesmo quando as Profes T.

da UFRGS e D. da UFPel relataram casos de homofobia sofridos por estudantes senti sua angústia e preocupação. “Teve um aluno nosso que surraram na rua, sabe? [...] Então essas questões que são de identidade, raça, gênero, eu vejo que nos últimos tempos especialmente nos últimos semestres elas ficaram mais intensas”, ressaltou a Profe S.

Lembrei, quando encontrava as transcrições destes relatos, de situações vivenciadas na UFSM, onde vimos pichações racistas e extremamente agressivas em banheiros da universidade. Lembrei também, de quando estive em uma das visitas à UFRGS e conversava com uma estudante que com olhos atentos me dizia, “estamos com medo! Nós e nossos amigos estamos com medo”! Sofri, quando li comentários absurdamente preconceituosos e intolerantes, nos jornais da cidade de Santa Maria, a respeito da participação dos estudantes indígenas nos atos contra a reforma da previdência.

O depoimento sincero da Profe T., da UFRGS, revela a beleza da presença da diversidade no ambiente acadêmico e a necessidade (imperativa) de dar vazão à cultura popular nas práticas pedagógicas desenvolvidas nestes espaços:

> O *funk* foi outro desafio para mim, porque logo que inicia ali nos anos 90 e poucos era uma coisa que eu achava assim, horrível, que eu repudiava, porque eu via a mulher em uma condição muito de objeto sexual. Enfim, eu achava as letras muito superficiais e pejorativas. Então era uma coisa que eu não gostava. Com o tempo e os alunos... Aí a gente discute isso em aula. Tá, mas isso faz parte da cultura popular. Então, escutar de uma forma aberta como professor... Isso muda... a gente acaba mudando. É um desafio também porque tu vens com outro conhecimento em relação ao conhecimento que está ali. Então, bom, como a gente trabalha com isso agora? O que eu aprendo é justamente nesse choque de conhecimentos.

Várias colocações de educadores e educadoras dos três cursos e também os projetos pedagógicos evidenciam um considerável espaço para as danças e saberes de origem popular. Assim como observarmos a partir de depoimentos encontrados na obra organizada por Rocha (2016), isto ocorre em várias graduações em Dança espalhadas pelo país. Podemos reiterar esta afirmativa a partir do que explana Strazzacappa (2014b). Segundo a autora, é uma característica dos cursos em âmbito nacional a garantia de uma identidade própria, atendendo às demandas do contexto regional em que se inserem.

Os projetos de formação das três graduações possuem disciplinas voltadas às práticas sociais populares em Dança. Na UFSM, existem as disciplinas compartilhadas com o curso de bacharelado de Danças do Brasil I, II e III, totalizando carga horária de 180h. Na UFPel, podemos acompanhar os Laboratórios de Danças Folclóricas, Laboratório de Danças Urbanas e a disciplina de Corpo, Dança e Brasilidade, cada uma com 60h. Os estudantes da UFRGS têm as disciplinas obrigatórias de Estudos em Danças Populares I, II, e III, contemplando carga horária total de 180h. São poéticas do povo, “práticas marginais de Dança”, como diria o Profe A., da UFPel, ocupando um espaço que demarca a posição política dos cursos.

O Profe A., ao falar sobre a presença e identificação dos estudantes de origem negra nas disciplinas que tratam da cultura popular e ao se emocionar e pensar sua prática, explica: “abrir espaços em um *locus* erudito para as questões do popular também é um grande desafio”, proposição que em seu entendimento contribui para que homens e mulheres que estudam nestes cursos possam se sentir representados e incluídos.

Na fala da Profe O., da UFSM, oportunizada no início de 2018[152], uma ressalva bastante interessante:

152 Acho importante situar o momento histórico da fala, visto que é muito possível que, na conjuntura atual, a professora demonstrasse preocupação com o retrocesso dessa realidade que vínhamos observando.

> Eu tenho uma formação bastante moderna, na verdade eu reconheço e identifico como a grande formação da universidade. Nós estamos exatamente nesta crise, ou seja, nessa transformação. Nesse momento de transformação que acolhe bastante coisas positivas... Em um reconhecer do nosso momento aqui no Brasil, América Latina, as nossas culturas, as nossas múltiplas identidades.

Com as colocações da professora, acompanhamos exatamente um movimento peculiar aos Contextos Emergentes nos ambientes de Educação Superior: fomos formados, também, por uma lógica mais tradicional, moderna. Precisamos encontrar posturas ecológicas, na perspectiva apontada por Sousa Santos (2010), pois também estamos nos formando e transformando.

A questão étnica, principalmente de jovens de origem negra, e sua presença dentro dos cursos aparece fortemente nas reflexões dos professores e das professoras da UFRGS. Com as colocações da Profe T., por exemplo podemos observar o contexto do caso:

> O que posso te dizer é que nos últimos anos, as questões das disciplinas que envolvem o conhecimento afro, elas têm sido muito solicitadas. E nós, eu entendo que dentro do curso assim, a gente trabalha com as questões em Danças Populares [...]. Só que é uma demanda também que faz parte de uma luta. De um discurso que está se firmando agora, porque os negros e negras estão na universidade. Então eles estão reivindicando espaço, em tudo. Visibilidade, espaço... Por que é que só tem conhecimento eurocêntrico? Então isso para nós é uma questão que afeta a gente. Não é uma coisa que nós ignoramos, é uma coisa que nos interessa!

Uma das primeiras questões que sobressaíram com força no que tange aos estudantes foi a força da presença dos jovens negros e negras, como podemos aferir a partir do que nos conta a professora Profe T. Pude perceber, ao analisar as entrevistas, o quanto esta conduta dos alunos e das alunas instiga o grupo a repensar o currículo. Mais do que isso, existe um pulsar constante provocado pelas estudantes e que movimenta o corpo docente da UFRGS. Ao falar do contexto, a Profe P. aposta na importância da presença destes jovens nos espaços universitários para a constituição de um futuro em que possam também ter sua visibilidade garantida e representada por formadores e formadoras negras. "[...] Eu acho que a gente está vivendo um momento em que os alunos negros estão entrando na graduação e com o tempo, vão se graduar, vão se pós-graduar e eles vão ocupar essas vagas! Inclusive eu digo para eles que esse lugar é deles!", afirma.

Por nossa imensa dívida histórica brasileira com o povo negro, quanto tempo levaremos para corrigir mais esta injustiça cognitiva? A fala da Profe P. traz esperanças e, ao mesmo tempo, o compromisso com estes futuros professores e professoras para que realmente possam concluir as graduações e se pós-graduar, para que tenham espaço e visibilidade nos currículos e nos concursos[153]. É um longo caminho. Quando conversava com o Profe A., da UFPel, a respeito, ele enfatizava que esta pauta precisa estar presente dentro do currículo.

O Profe H., da UFSM, defende que eixos importantes para a formação poderão estar no que chamou de "campos cheios de contrastes". Para ele, existe uma grande potência na discussão em torno de tradição e contemporaneidade. Dentre estes campos, podemos inferir, sobressaem os conhecimentos oriundos da cultura popular. Não só conteúdos, ele vai dizer, são experiências que deem vazão às singularidades dos alunos e das alunas, que os permitam "transitar por eles mesmos".

153 Hoje, atuando nos três cursos, somos somente dois professores negros. Eu, na UFSM (cuja cor da pele mais clara, muitas vezes faz passar despercebida a raiz étnica), e o professor recentemente empossado da UFPel Manoel Gildo Alves Neto, que foi acadêmico do curso de licenciatura da UFSM e aluno de Pós-Graduação na UFRGS.

As professoras e os professores da UFPel demonstravam que foi exatamente por ler e escutar o perfil discente e a realidade histórico-cultural da cidade de Pelotas[154], que foi criado o Laboratório de Danças Negras[155]. Além disso, foi feito um grande investimento para que houvesse um concurso[156] docente mais específico, de modo que a pauta fosse contemplada plenamente no projeto pedagógico e no dia a dia do curso.

A respeito deste concurso, inclusive, o grupo inseriu dentro das avaliações do processo seletivo uma prova artística. Como explica a Profe G. esta foi uma decisão tomada exatamente para dar conta da especificidade da área, da necessidade eminente de que, para formar um professor de Arte, é preciso, sobretudo, ser Arte. Quando assumem esta questão na seleção dos concursos, os docentes fazem uma escolha que se pauta pelas discussões trazidas por teóricas como Isabel Marques e Márcia Strazzacappa. Além, disso, quando tomam esta decisão, incorporam uma atitude política que aparece claramente e que toma a perspectiva freireana de educação popular (2015a, 2015b).

O Profe A., então, expressa uma abertura para a diversidade ao colocar a Arte no ambiente acadêmico contrária a preconceitos:

> Qual é o nosso papel se não é fomentar, reconhecer, aceitar, valorizar? A pessoa que entra na universidade ela não perde a história que ela tem! Ela ressignifica, ela amplia o repertório, ela conhece outras coisas e se ela quiser continuar poeticamente por exemplo, fazendo o mesmo tipo de arte que ela faz, não tem problema! Se quiser misturar, não tem problema! Se quiser fazer outro, não tem problema, entende? Mas nós não podemos é ser preconceituosos com a Arte, se existe lugar que não pode ser preconceituoso com a Arte é a própria Arte!

A Profe S., da UFRGS, ao dizer que aprende "muito através do que os alunos trazem", reitera o exercício de escuta e lembra a diversidade de relações com Dança que vem junto à pluralidade de alunos que hoje habitam os cursos de Dança. Ao analisar esta realidade, Paludo (2015) traz, a partir de sua pesquisa e de sua escuta do campo empírico, a seguinte realidade:

> Em minhas experiências como docente observo essas variáveis: 1) há pessoas que procuram a graduação em Dança para buscar suporte à sua prática artística e/ou pedagógica; 2) há uma parcela que vem porque simplesmente se interessa em aprender vários gêneros de Dança; 3) existem alunos que entram no curso para fazer aula, porque sempre quiseram dançar e nunca tiveram oportunidade – e querem trabalhar o corpo, sem foco artístico [percebo que nos últimos anos essa parcela recuou] (p. 66).

Diferentes modos de produzir Dança encontram nos cursos espaços de troca e de tradução, como explicava a professora Luciana Paludo (2015). É importante escutar o que dizem estes perfis discentes e o que colocam professores e professoras, por exemplo, sobre as experiências anteriores à universidade com/em Dança. A partir das reflexões teóricas desenvolvidas na tese e nos apontamentos de Paludo (2015), é possível perceber que é comum hoje nestas graduações, a presença de estudantes que vem com uma larga experiência artística oriunda de espaços não-formais de ensino. Ao mesmo tempo, há alunos que vão ter suas primeiras

154 Pelotas é uma região do estado do Rio Grande do Sul, extremamente negra, em números populacionais e em cultura. Isto porque no seu desenvolvimento, principalmente durante o período das Charqueadas (estabelecida no final do século XVIII), um número muito grande de escravizados foi trazido à região.

155 Isto para a nova versão curricular ainda em trâmites de conclusão.

156 Pelo que informam os docentes nas entrevistas, este foi um dos primeiros concursos para uma graduação em Dança no Brasil, com este perfil. O referido concurso referente ao edital 27/2018 do Consuni da UFPel, foi para a área de "Práticas Artístico Pedagógicas em Danças Afrobrasileiras".

aprendizagens formais de Dança nas universidades.

Esta é uma realidade muito comum nos cursos de Dança brasileiros, como ressaltou Silva (2016). Segundo a professora, as graduações mais antigas já conseguem fazer reestruturações em suas propostas, dando conta de receber e acolher esta diversidade de experiências em Dança anteriores à universidade trazida ou não pelos ingressantes.

Em sua fala, o Profe F., da UFSM, se coloca como aprendiz diante das turmas com as quais trabalha:

> Desde alunos que vem com uma bagagem de Dança que trazem uma experiência totalmente diferente da minha e que muitas vezes, sim, reconheci como este aluno coleciona experiências que eu não colecionei. Ele sabe coisas que eu não sei, entende? Então, como é olhar para essa pessoa e aprender com ela? Embora eu tenha o título de doutor e essa pessoa não, como é que é ouvi-la, como é que é vê-la, como é que é entendê-la e se colocar junto para aprender junto.

Volto a discutir, como apontei durante os eixos teóricos deste estudo, sobre a complexidade que é a formação de professores e de professoras de Dança. Lembremos: o campo está em consolidação, ainda somos desconhecidos nos ambientes de educação formal, lidamos com uma forma de conhecimento cuja especificidade do fazer é muito distinta das práticas epistemológicas tradicionais presentes na escola e na universidade, entre outros pontos já debatidos. Como gerir esta diversidade de experiências e graus de conhecimento em Dança? Como trabalhar com esta injustiça cognitiva?[157]

Para Paludo (2015, p. 67) "aos poucos essas referências começam a encontrar maneiras de dançar juntas – com doses de conforto e desconforto". O Profe H., da UFSM, traz um relato muito bonito e elucidativo no sentido do que colocou Paludo (2015):

> Eu não tenho uma formação de Dança nesse sentido tradicional. Aliás, esse é um lugar onde eu me deparo aqui, porque os alunos eles reconhecem o meu conhecimento, eles se impressionam com o meu conhecimento, mas eles têm um estranhamento comigo. Eles não sabem muito bem lidar com a minha Dança, porque a Dança deles é muito ligada ao Balé, ao *Jazz* [...]. Um dos meus desafios é justamente esse, é conseguir adequar o meu olhar sobre a Dança e tudo o que eu construí com a Dança e fazer com que dialogue com os alunos e conquiste um espaço no coração deles.

Aposto no lugar da escuta como um exercício (de forma e conteúdo) que pode contribuir para uma formação colaborativa, como defendem Nóvoa (2001, 2017) e Shulman (1986, 2005). E vejo, pelo que dizem alguns dos professores e das professoras, que esses quatro anos de graduação muitas vezes acabam se tornando pouco tempo. Na verdade, muito pouco tempo, pois as demandas inerentes a esta formação são enormes. Este é um ponto sobre o qual tenho pensando muito, pois diferentemente de qualquer outra licenciatura, o estudante de Dança não traz o repertório de conhecimentos na área da Educação Básica, mesmo quando vem de uma formação dos espaços não-formais.

Com a narrativa da Profe L., do curso de bacharelado da UFSM, uma fala ilustrativa da escuta que transforma a prática docente. Há também nos educadores e nas educadoras esta pluralidade de formações em Dança, como tivemos a possibilidade de acompanhar

157 Se compararmos as vivências de alunos que vêm de longos anos de estudo nos ambientes não-formais, com as daqueles que nunca puderam estudar formalmente Dança, essa injustiça fica bastante evidente. E essa constatação não torna uns melhores do que outros, mas portadores de saberes distintos. Além disso, evidencia a disparidade de oportunidades ofertadas para uns e para outros em uma sociedade extremamente desigual como a nossa.

no primeiro bloco de análises. A Profe L., por exemplo, não cursou uma graduação na área e vem de uma realidade muito distinta que são os ambientes de ensino não-formal. Quando chega na instituição com essa vivência externa à universidade com Dança, vai ressignificando seus conceitos:

> Eu já vim sabendo que eu tinha que escalonar para um nível pouco menos avançado de aula porque ia ter um público heterogêneo dentro da universidade, onde o enfoque não é dançar em uma companhia de Balé. E aí mesmo fazendo toda essa novela antes, chegava na hora da aula e dizia, poxa, mas ainda não está! E assim eu tive que ir esmiuçando isso para mim e encontrando uma maneira de deixar a coisa mais palatável. [...] e assim eu tive que ir procurando maneiras de explicar esse código para que quem nunca fez na vida pudesse fazer sem se assustar.

Ao repensar o modo de ensinar o código do Balé Clássico, a professora revela uma humanidade freireana que permite aproximar o ensino das características dos estudantes (e se coloca no lugar de professora aprendiz). Mas ao mesmo tempo, ela segue e se pergunta, reflete sobre as mudanças que "escuta" de sua prática:

> Então assim, tem disso um jogo de corda sabe? Puxa daqui, puxa de lá, deixa menos exigente, deixa mais iniciante, mais lento, mais aos pouquinhos... E daí a pouco eu fico naquela coisa "será que eu não estou perdendo o código? Será que eu não estou perdendo a técnica?" E é o que eu pesquiso. [...] e aí assim o *feedback* das pessoas é muito legal e agora no último semestre uma aluna que está quase se formando e que está no TCC fala no texto dela que minha aula é uma aula de Balé possível! Mas é isso! Nós temos que encontrar uma aula possível!

As professoras e os professores revelavam ter uma proximidade muito grande com os alunos. Entre o choque geracional e esse modo próprio da Dança, em que as relações se dão com horizontalidade entre docentes e estudantes, muitas vezes, como podemos perceber, alguns conflitos aparecem. Com as falas das Profes S., da UFRGS, e E., da UFSM, por exemplo, podemos refletir sobre as dificuldades de lidar com a questão da liberdade nos processos de ensino e de aprendizagem:

> Às vezes dá conflito assim, e eu fico pensado, mas se fosse uma coisa mais distante, talvez funcionasse melhor. Ou penso assim: se eu fizer prova disso, talvez isso vá funcionar melhor. Eu vejo o quanto nós temos essa preocupação assim e tem a proximidade grande com os alunos, mas às vezes eles não têm reconhecimento, uma maturidade suficiente, porque eles vem de um sistema, sabe? [...] Essa liberdade é muito cara para a gente e muito, muito... tipo faz parte do trabalho, mas isso causa vários conflitos (Profe S.)

> A questão de como lidar com o aluno sem perder a afetividade, fazendo vínculo[...]. Eu tenho um vínculo bom com os alunos. Eu sei quais são os alunos que gostam de mim e quais os que não gostam e aprender a respeitar. Mas também, aprender a dar limite assim, porque tem aluno que se aproxima demais e acha que pode falar o que bem entende, a hora que bem entende, na frente de qualquer pessoa, dentro da sala de aula ou fora. Passa a ser desrespeitoso (Profe E.).

Da relação com os estudantes, este parece ser um desafio comum a grande maioria de professoras e de professores dos cursos. Encontrar o lugar da autoridade, sem exercer autoritarismo, como explanava Freire (2005, 2011), é um percurso necessário em uma pedagogia que se pretende libertadora. As falas a seguir da Profe M., da UFPel, e da Profe B., da UFRGS, evidenciam bem claramente o dilema colocado por vários de seus colegas, nos três cursos:

> Eu acredito que exista uma hierarquia entre professor e aluno, porque senão não existiria professor e aluno. Então eu acredito em uma hierarquia horizontal às vezes. É difícil, eu tenho dificuldade [...]. Agora eu reconheço como é importante essa hierarquia, mas uma hierarquia horizontal, às vezes ainda é difícil para mim lidar com isso [...]. O aluno tem dificuldade de separar o professor legal do que define regras (Profe M.).

> Eu acho que sim, eu acho isso fundamental em qualquer proposta tu tentar provocar a autonomia do aluno, isso é fundamental, só que não sei... só que eu não sei não, é que tive experiências complicadas em relação a isso, principalmente nos primeiros semestres. Os alunos não querem, os alunos estranham... eles confundem tudo! [...] Autonomia é importante, tem que estar no discurso e na nossa prática, mas é um grande desafio! (Profe B.)

Remeto-me novamente à ideia de experiência trazida por Bondía (2002) e à Pedagogia da Autonomia de Freire (2011). Nas defesas feitas por Freire (2011) a respeito da dialogicidade no trato pedagógico, na presença dos afetos nas relações entre ensinantes e aprendentes e no apreço pela liberdade, o educador jamais negou a autoridade do professor. Autoridade essa que, em sua perspectiva progressista, jamais deve se confundir com autoritarismo.

Quando a educação é opressora, explica Freire (2011), homens e mulheres se formam alijados da compreensão da liberdade concreta, que sempre implica em responsabilidade. Infelizmente, a maioria das práticas escolares ainda forma meninos e meninas que não exercitam a liberdade na perspectiva freireana. O que ocorre é que, uma vez diante dela, tendem a torná-la permissividade. Existe um choque também quando estes acadêmicos e acadêmicas dos cursos de Dança se deparam com práticas não autoritárias.

Bondía (2002) na defesa da experiência como uma paixão, explicou que:

> "Paixão" pode referir-se também a certa heteronomia, ou a certa responsabilidade em relação com o outro que, no entanto, não é incompatível com a liberdade ou a autonomia. Ainda que se trate, naturalmente, de outra liberdade e de outra autonomia diferente daquela do sujeito que se determina por si mesmo. A paixão funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar (p. 26).

A passionalidade de Bondía é como a amorosidade freireana (FREIRE, 2011), ambas estão presentes na escuta que é diálogo constante. Diálogo como sentido de falar com o outro. Freire (2011) explicou que a autoridade é parte da prática afetiva, porque nela está o respeito aos sujeitos com os quais trabalhamos, e reiterou sobre a "questão dos limites sem os quais a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo" (p.102). Dizendo isso, o autor demonstra que o caminho da liberdade está no encontro da autonomia, conquistada pelos educandos a partir do exercício docente de sua autoridade. Portanto, o que escuto dos professores e das professoras é uma busca por encontrar exatamente aquilo que o mestre nos ensinou: "não posso obviamente permitir que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor, no exercício da minha autoridade" (FREIRE, 2011, p. 138).

Em muitos momentos percebi preocupação dos docentes em relação aos alunos e às alunas oriundas de outras cidades ou estados, principalmente na UFPel, que tem um perfil de receber muitos acadêmicos de outras regiões do país. Não há como desconsiderar as condições econômicas relacionadas à sua permanência nas cidades e no Ensino Superior.

Em alguns casos, mesmo quando a grande dificuldade não provém de uma demanda econômica, os relatos são de acadêmicos e acadêmicas que enfrentam dificuldades culturais, ou mesmo em coisas mais singelas como conviver com o frio, por exemplo. Como

lembrava o Profe A., da UFPel, às vezes é preciso ensinar-lhes a vestir-se no inverno, acolher suas angústias de solidão e isolamento longe de casa, compreender sua falta de dinheiro para ir de ônibus até a universidade, etc. A Profe M., da UFPel, aborda a questão:

> A maioria deles não são como alunos de 15, 20 anos atrás que tinham uma estrutura caseira familiar (a maioria deles pelo menos) que favorecia uma possibilidade de se dedicar mais exclusivamente para os estudos. Hoje eles têm que lidar... eles vem de fora e têm que lidar com questões do dia a dia da casa, das contas, roupas, comida... controlar despesas e isso não é fácil!

A Profe E., da UFSM, também trouxe esta questão ao demonstrar grande preocupação com a imaturidade dos estudantes e a necessidade de cuidado com sua permanência e conclusão da graduação. Outro professor da mesma instituição ressaltou: "eu acho que é uma coisa importante de se pensar, como é que a gente vai receber esses alunos aqui e como a gente vai possibilitar que eles se mantenham". Recebê-los com cuidado foi algo bastante colocado pelo Profe A., da UFPel.

Alguns docentes destacaram ter observado que os estudantes têm tido entraves iniciais relacionados a dificuldades básicas de leitura e de escrita e demonstram dar atenção a este ponto. Esta é uma realidade que parece comum nos três cursos e também presente dentro das discussões dos Contextos Emergentes nas universidades públicas brasileiras. "O maior desafio é fazer eles lerem", dizia a Profe P., da UFRGS. Suas colocações me fizeram lembrar, de quando na escola vivíamos os dilemas da transição das crianças dos Anos Iniciais para os Anos Finais e a necessidade de cuidado com aquele momento, com aquela ruptura. Salvas as devidas proporções, me parece que ao passar do Ensino Médio (tal como se estrutura hoje) para a universidade, temos uma destas etapas na formação que merece atenção.

Ainda pensando nestas questões que aparecem em meio ao choque geracional, podemos acompanhar três citações, uma de cada instituição, em que percebemos relatos que demonstram aspectos muito positivos destas trocas:

> Eu acho que precisa ter minha exposição. Às vezes eu tenho trazido assim, provocado mesmo os alunos a estarem efetivamente em aula. Porque também, vejo que aquelas aulas expositivas às vezes acabavam se transformando em monólogos. E em que medida os alunos estavam se relacionando com isso? Tem o seu valor... não tiro de nenhuma maneira esse valor, mas de repente, tem perfil e perfil de aluno... Então eu tenho nesses últimos dois anos assim, tenho me sentido muito uma aprendiz, uma professora aprendiz (risos)! E isso é muito bom! (Profe M. da UFPel)

> Eu vejo que as coisas não dão certo quando fica muito distante deles. Então, às vezes eu percebo que trabalho textos muito complexos. Não pela complexidade dos textos, mas porque não tem uma identificação. Então eu sempre revejo isso. [...] Os alunos hoje são muito participativos, eu acho que eles não são mais aquelas pessoas caladas. Então essa é uma conquista que vem se apresentando nos últimos anos (Profe T. da UFRGS).

> Eu acho que eles refrescam as nossas visões. E nos fazem rever as coisas. [...] A N[158]. era uma orientanda minha de iniciação cientifica e me colocava nesses lugares. Às vezes a gente estava discutindo e eu dizia uma coisa e ela dizia "mas por que que tem que ser assim?". Sabe, ela me questionava muito! E eu parava assim, "ai N. eu não sei, deixa eu pensar..." [..] e eu "tá, não precisa ser assim!". Então esse tipo de aluno é muito legal! (Profe L. da UFSM)

158 Para preservar a identidade da aluna, utilizei uma inicial aleatória.

Destas três falas e de várias outras colocações trazidas nos depoimentos, fica latente, a partir de minha leitura, um grande desafio: o de, ao partir da realidade concreta dos educandos, não acomodar-se em que permaneçam nela. Me explico apoiando-me em Freire (2011): o mestre apontou-nos a tarefa de "com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo" (FREIRE, 2011, p.120). Comumente, ouvimos leituras equivocadas de sua obra, quando educadores e educadoras pressupõem que, ao dizer que devemos partir da realidade dos estudantes, estaríamos reduzindo sua formação[159]. Ao contrário disso, Freire (2011) deixou claro em seus escritos que respeitar a leitura de mundo dos jovens é um ponto de partida e não um lugar de chegada.

As questões trazidas pelo Profe F., da UFSM, e pela Profe P., da UFRGS, por exemplo, evidenciam estas reflexões com traços freireanos:

> [...] No sentido de dialogar, friccionar, de produzir outras coisas, de sim, acrescentar algo na vida dessas pessoas, mas também de possibilitar que as pessoas recriem a partir daquilo que elas vivem, entendem.

> Nosso papel é ampliar o ponto de vista do aluno sobre Dança, porque eu acho que, quando a pessoa chega na universidade ela vem com uma estética, bem fechada assim... E tu começar, enfim a achar beleza no que tu achava antes feio, de tu ter armadilhas da tua própria formação, de pensar. Então eu acho que nossa função principal é ampliar a visão do aluno sobre Dança.

Esta percepção, trazida a partir dos insertes acima, ficou também evidenciada em grande parte dos discursos dos professores e das professoras. Outra grande preocupação trazida por docentes dos três cursos se refere ao adoecimento estudantil, realidade diretamente relacionada, penso, aos Contextos Emergentes e ao momento histórico que vivemos hoje no país e no mundo. Muitas falas das entrevistas trazem depoimentos e episódios preocupantes que geram angústias entre os docentes. São casos de acompanhamento medicamentoso, inclusive, depressão e outros problemas de ordem emocional que estão presentes entre os estudantes... São as questões relacionadas à sexualidade, identidade gênero, entre outros atravessamentos. Inclusive, falas como da Profe D. da UFPel, por exemplo, próxima ao cotidiano da Educação Básica, permitem acompanhar casos de violência entre estudantes que estão nas escolas e a percepção de uma juventude, de um modo geral, que está sofrendo.

Está presente como fui afirmando e foi possível perceber por meio das vozes que estão sendo ouvidas, a dimensão política como uma prática pertencente ao processo de formação nos três cursos gaúchos estudados. Voltarei a refletir sobre este ponto em outros momentos. A fala do Profe F., da UFSM, traz a força desta questão:

> Eu penso muito em um profissional que adentre a realidade e ajude a construir novas formas de ver, pensar e fazer Dança. Então que o ensino de Dança que essas pessoas vão desenvolver seja nesta perspectiva de construir um lugar político de artista como cidadão. E a Dança ser vista como uma profissão digna.

A dimensão política está diretamente ligada, em um primeiro aspecto com a condição da área e da docência, vejamos. Pude perceber pela empiria, reiterada pelas tese de Falkembach (2017) e Corrêa (2018), que uma grande parte dos estudantes que concluem os cursos de Dança no Rio Grande do Sul acaba não se inserindo na Educação Básica. Sabemos das dificuldades relacionadas

159 Em Pedagogia da Esperança (2015b) o autor rebate e retoma esta questão.

a concursos públicos ainda equivocados e escassos. Porém, além desta constatação, impactou-me ouvir algumas colocações de professoras como o que aponta a Profe T., da UFRGS: "o nosso curso é de licenciatura e a maioria dos nossos alunos tem interesse pelo bacharelado. Essa é uma questão!" Analisando a realidade que se apresenta a professora explica:

> O perfil da formação é o perfil do artista docente, então o nosso desejo é que a pessoa, ela consiga integrar as questões da prática artística com a docência. Entretanto, o desejo da maioria dos estudantes é pelo bacharelado, então, quando eles saem do curso de licenciatura a grande maioria não quer ir para a escola.

"A questão da docência na Educação Básica, nunca é um sonho muito grande deles. Eles entram na licenciatura em Dança e querem ser artistas", destacava a Profe P., também da UFRGS. Por meio da escuta, está se ouvindo dos jovens que a insegurança quanto à realidade de inserção profissional traz dúvidas que pairam, orbitam pelas práticas dos cursos. Onde irão atuar se efetivamente ainda não tem surgido concursos que acolham a habilitação em Dança? Formar-se para se inserir na docência na realidade nada convidativa das escolas públicas, sobretudo estaduais hoje? Com toda a desvalorização da docência e da Arte no país, que horizontes concretos se anunciam? São questões sérias a considerar, pensar e discutir com os acadêmicos e acadêmicas. A reflexão da Profe K., da UFRGS, oportunizada em fevereiro de 2019, é provocativa nesse sentido:

> Uma coisa que vai atingir muito assim, é essa situação política do Brasil. Porque assim, por exemplo, em Campo profissional[160] eu converso com eles sobre leis [...] eu falo para eles, vocês não estão aqui para ser bailarinos, o currículo, é um currículo de licenciatura, com esse objetivo. Isso já desde o primeiro semestre. Eu não sei se eu estou dando um banho de água fria neles [..]. Se vocês não querem isso troquem de curso, procurem outra coisa porque aqui não é para aprender a dançar, não é para aprender a coreografar, isso vai permear o currículo. Vocês estão aqui para ser professor e trabalhar na Educação Básica. E também porque nosso currículo permeia isso, trabalhar fora da Educação Básica. Mas assim, que leis a gente tem que nos ajudam? O que nos favorece? E aí agora permeando toda essa nova discussão aí do governo que ninguém sabe o que vai acontecer. Então todas essas incertezas, essas incertezas que surgiram com o novo governo agora, isso está entrando muito forte no nosso curso! Os alunos já estavam ansiosos o ano passado...

Permitam-me trazer o depoimento da professora quase sem cortes para que possamos apreender todo o conteúdo de sua fala. O desabafo da Profe K. me provoca a fazer algumas colocações. Primeiro, quando explica aos alunos e às alunas que eles não estão na licenciatura em Dança para serem bailarinos, está esclarecendo que o eixo central da formação é a docência. Naturalmente, dançar e coreografar são aprendizagens inerentes a este fazer, como pudemos acompanhar nas reflexões teóricas iniciais. Parece-me que sua veemência vem no sentido de alertar os estudantes que desejam ser bacharéis sobre qual é de fato o papel da formação na licenciatura.

Outro aspecto que a professora destaca é o fato de que existe toda uma atuação docente em Dança fora dos ambientes formais, como nas academias por exemplo. Estes acabam sendo o primeiro contexto de trabalho e de formação de professores de Dança e têm sido o *lócus* de inserção profissional de boa parte dos acadêmicos e acadêmicas quando se formam. Esta realidade específica da área da Dança acaba por se materializar nos currículos dos cursos, que parecem abarcar também esses contextos, inclusive com estágios obrigatórios em espaços não-formais. Isso tem sido motivo de debate nos coletivos docentes e apareceu em falas dos diferentes professores e professoras.

A Profe K., da UFRGS, dizia ainda com grande preocupação: "eu acho que assim, nós temos que pensar nisso, o que é que

160 Disciplina obrigatória do curso.

o nosso aluno vai fazer quando se formar?" Isso é uma responsabilidade!". Então, pude perceber que parece haver uma tendência nos cursos em ampliar, construir, repensar a formação, buscando garantir efetivos espaços de inserção profissional. Várias vozes mostraram isso, nas entrelinhas. Seus discursos evidenciam uma necessidade de auxiliar a criar novos espaços de atuação profissional e, ao mesmo tempo, formar docentes que forjarão esses espaços.

O desabafo da Profe I., da UFPel, caminha no mesmo sentido da reflexão angustiada da Profe K.:

> Então para mim essa é uma dificuldade de manutenção, eu acho que é da licenciatura em si, não só, dos cursos de Dança, de manter os alunos da licenciatura diante da desvalorização profissional. Às vezes eu me pergunto, sabe, eu estou formando esses alunos, será que vai ter abertura na escola, será que vai ter lugar para absorver esses meus alunos como professores profissionais de Dança? [...] Onde eles vão trabalhar? Eu fico muito preocupada com isso, isso é uma coisa que tem atingido muito meus pensamentos enquanto professora, enquanto formadora, porque você quer que o aluno trabalhe na área! Eu não quero chegar em uma loja e encontrar o aluno trabalhando em uma loja. Poxa, eu quero encontrá-lo em uma escola de Dança, em uma escola...

O Profe H., da UFSM, contou-me que existe uma ansiedade muito grande dos estudantes a respeito da vulnerabilidade que eles têm em relação ao futuro e à profissão:

> [...] é essa ansiedade que eles têm, que eu sei porque eu também tinha, de não saber como vai ser o futuro... de se sentir abandonado, se sentir em uma guerra de competitividade. Isso faz com que eles desperdicem o mais importante que é a experiência. Eles ficam presos com essa preocupação do sistema dinheirista, do sistema capitalista, que faz com que a experiência se esvazie. [...] e aí você tem pessoas jovens que não conseguem olhar para aquilo... não que não consigam, eu acho que muitos conseguem, mas eu digo no geral, assim, você não consegue enxergar aquilo que acontece de fato na sala de aula, aquilo que está como uma experiência rica, para ficar preocupado com uma pobreza, uma miséria, que é instalada na nossa estrutura social e consequentemente no pensamento das pessoas.

Uma realidade presente nos três cursos, posso afirmar, é este misto de angústia e de incerteza e até desestímulo pela docência na Educação Básica. Este é um ponto situado historicamente acerca do qual também precisaremos empenhar especial atenção.

Escutar o aluno é desafiador, porque desajusta o lugar das certezas, colocando o docente no terreno instável. Na fala da Profe M., da UFPel, vemos a percepção da professora que se permite afetar pela diversidade e aprende com ela: "não consigo mais dar aula de Dança se não for pensando na multiplicidade de corpos e de possibilidades". Quando falava, o Profe F., da UFSM, dizia que a escuta provoca movimentos inevitáveis e, às vezes, desconfortáveis de sentir-se incomodado: "um aluno te questiona, ele quebra aquela linearidade que tu pensou. E ao mesmo tempo nisso tu vai pensando junto com ele coisas que tu não tinha imaginado", exclamava. A Profe M., da UFPel, também comentou: "então eu acho que tem disso um dos maiores aprendizados assim, a escuta do aluno, a modificação das minhas aulas nessa relação [...]. E essa escuta dos alunos que eu era um pouco arredia".

Cada um a seu modo, na "pessoalidade de sua profissionalidade" como explicou Nóvoa (2011), vai construindo sua forma de exercer a docência. Este segundo movimento de escuta, que acabou por tornar-se volumoso porque repleto de conteúdos importantes, revela que, ao ouvir os alunos, os docentes escutam a própria prática e vice-versa. A Profe O. e outros docentes em vários momentos deixam claro que "todos os professores se preocupam com todos os alunos. E é uma coisa que faz a grande diferença nesses cursos".

No caso dos cursos da UFPel e da UFRGS, o número de ingressantes é robusto, comparando com a UFSM. São processos seletivos que acontecem anualmente nas três instituições. Tanto na UFRGS, quanto na UFPel, o ingresso fica em torno de 30 estudantes. São grupos grandes principalmente para disciplinas práticas que demandam certas especificidades. Esta quantidade dificulta, de certa

forma, o exercício de escuta. Ambos os cursos têm realizado uma prática de dividir disciplinas práticas em duas turmas. No caso da UFSM, ingressam 15 acadêmicos na licenciatura e 15 no bacharelado. Quando as aulas envolvem o núcleo comum acabam ficando numerosas.

Podemos verificar que, ao longo dos anos, sobretudo os cursos mais antigos (UFPel e UFRGS) já começam a aumentar o número de concluintes significativamente. Inicialmente os cursos vão, via de regra, formando pouquíssimos alunos. A respeito disso, alguns professores e professoras relacionam este avanço ao exercício de ouvir para repensar o que se passa no dia a dia dos cursos.

Como disse, a profundidade da reflexão provocada pelo exercício de (efetivamente) ouvir, ler os estudantes, trouxe tantos elementos por meio das falas das professoras e dos professores entrevistados, que foi difícil sintetizar ou mesmo condensar esta seção de análise. Tanto, que ao trazer as concepções docentes, os dados nos permitiram também conhecer os alunos e as alunas com os quais os formadores trabalham, convivem e aprendem. Podemos afirmar que temos aqui, por meio de suas reflexões, um mapeamento do perfil e da realidade dos cursos hoje, percebida por seus olhos, ouvidos, sentidos...

Esta constatação deixa evidente a importância da postura coletiva dos professores, sobretudo ao escutar seus alunos e alunas e o quanto isso tem impactado seus fazeres. Ao ouvir, um mundo de possibilidades e de desafios se abre e se mostra, forjando práticas e movimentos curriculares...

Ficam latentes os desafios contemporâneos presentes no cotidiano da docência universitária, como apontou Cunha (2018), pois já não basta ou cabem mais modelos e paradigmas tradicionais de ensino e de desenho curricular. E, mais além, no que tange aos Contextos Emergentes, é possível ter um mapeamento, no campo da Dança, sobre o quanto a democratização do acesso à universidade provoca a instituição a se repensar. Parece que a Dança e sua natureza específica tornam estas questões muito mais latentes, como afirmei anteriormente.

Soma-se a tudo a conjuntura política atual, abrindo um horizonte de incerteza, deixando ainda mais latente a necessidade de luta. Em suma, os desafios, alegrias, preocupações, aprendizagens, descobertas estão/são intensos na docência universitária em Dança. Mais ainda, quando sim, os professores e as professoras formadoras assumem para si o papel de ouvir com generosidade e rigor freireano, o que dizem, o que pedem, o que mostram, o que escondem os acadêmicos e as acadêmicas em formação.

8.1.3 Ouvir o grupo, ouvir o projeto pedagógico

As palavras trazidas pelos professores e professoras demonstram que, à medida em que se constroem, os coletivos docentes vão experimentando e aprendendo também ao ouvirem-se uns aos outros, com percursos distintos em cada curso, mas em constante movimento.

A Profe D., da UFPel, demonstra com sua reflexão, que ouvir vai se constituindo como conteúdo da formação, porque está ultrapassando o lugar dos discursos. Ela diz: “entre nós os professores tem crescido esta escuta [...] tu vê o compartilhamento de trabalho e eu acho que isso respinga, porque não é teórico isso, está relacionado com o fazer”, com a conduta. Esta parece ter sido uma questão forte neste grupo que evidencia a máxima, de que, na docência, forma é conteúdo.

O caso da UFPel apresenta nuances muito particulares a respeito deste sentimento de coletividade. Ao acompanhar o que dizem os professores e as professoras do curso, pude perceber um grande amadurecimento do grupo, cujas práticas coletivas que tem sido instituídas são cotidianas e bastante inovadoras. Foram vários os compartilhamentos do corpo docente nesse sentido e é possível

perceber nas falas anteriormente citadas e também em outras aqui não registradas, o quanto o exercício de todas estas escutas foi decisivo.

Os professores e as professoras da UFRGS também trazem a questão do grupo como uma fortaleza. “A gente tem um grupo que se apoia bastante, mesmo que seja informalmente, a gente conversa!”, afirmou a Profe S. A forma como o grupo da UFRGS se organiza evidencia uma grande implicação com a proposta curricular, existe um forte sentimento de pertencimento. Percebi que este sentimento é mais forte nos professores e nas professoras que participaram da reformulação da proposta curricular hoje em vigência, do que naqueles que, ao chegarem, não puderam participar das discussões e dos debates. Este é um dos pontos, segundo alguns professores e professoras do grupo, que têm sido considerado em virtude de retomar as discussões curriculares.

No caso do jovem curso da UFSM, a questão dos dois cursos separados em centros diferentes acaba por gerar certa dificuldade de estabelecimento de um diálogo mais constante. Separados, os grupos se tornam pequenos, são cinco professores na licenciatura e seis no bacharelado. Os professores e as professoras apontaram em diferentes momentos que há uma busca e até um entendimento da necessidade deste conviver. Alguns relatam, por exemplo, iniciativas em conjunto, como eventos elaborados de forma compartilhada e o próprio intercambio que as disciplinas do núcleo comum promovem entre estudantes de ambos os cursos.

Na UFSM é possível perceber que os estudantes da licenciatura e do bacharelado acabam desenvolvendo grande convívio. Muitas vezes, cursam disciplinas além do núcleo comum utilizando-as como eletivas. Também partilham vivências em projetos de extensão de um e de outro curso. Os professores e as professoras também revezam algumas disciplinas. Quando questiono as professoras e os professores do curso de bacharelado sobre a abordagem proposta nos componentes curriculares do núcleo comum, percebemos, por meio de suas colocações, que existe uma tentativa de mediação quando as turmas estão híbridas.

Este é ponto muito delicado e peculiar ao contexto do curso da UFSM, uma vez que o tronco comum atinge um percentual de 40% da formação. Ao falar sobre como fazem estas formações no próximo bloco de análise, tentarei compartilhar pistas sobre como estes professores têm desenvolvido sua prática.

O Profe A., quando questionado sobre o projeto pedagógico do curso, trouxe a metáfora da esponja: “é a questão do currículo como um objeto vivo”, explica o docente. “Nem como um objeto, como uma esponja [...] uma esponja viva, ao mesmo tempo. Porque ela absorve coisas. Ao mesmo tempo que se aperta sai coisas. E quase como se ele tivesse o tempo inteiro dizendo coisas, sabe?”. Sua analogia nos ajuda a pensar os movimentos realizados na escuta dos projetos pedagógicos em ação.

Ao escutar o currículo, surge, principalmente nos dois cursos mais antigos, a UFRGS e a UFPel, uma singularidade que é de um pensar inquieto em constante problematização, como afirmou a Profe T., da UFRGS. Já o Profe A., da UFPel, diz: “eu sou muito feliz com nosso curso pelo inconformismo, [...] a gente adora mudar (risos), está sempre mudando, mas porque nós desenvolvemos uma escuta sobre o que está acontecendo”.

Na UFSM, pela minha vivência e também a partir do que pude apreender das falas de colegas, a característica de pensar constantemente o currículo também aparece. O que acredito, porém, é que, neste caso em específico, alguns fatores acabaram por frear uma reestruturação curricular. Como disse, na realidade peculiar da UFSM, em seu próprio contexto histórico, temos o curso mais novo do estado, que está formando as primeiras turmas e, por consequência, acompanhando os primeiros egressos. Há ainda, a dinâmica de dois cursos que possuem um núcleo comum com uma graduação lotada em outro centro e o corpo docente ainda se constituindo. No curso, todos são extremamente sobrecarregados, pois são poucos para tudo e todas as demandas. Podemos aferir, a

partir de suas falas e também da minha vivência de mais de dois anos na universidade, que a extensão e a pesquisa acabam por ser espaços/tempos fundamentais para complementar e enriquecer a proposta inicial de formação. A Profe E. por exemplo, explica que, em seu ponto de vista, o corpo docente vai muitíssimo além do que está proposto no projeto de curso.

Como citei anteriormente, tanto na UFRGS, quanto na UFSM, encontramos propostas de exercer a escuta do currículo, por meio de projetos específicos para isso. Ao falar sobre o projeto pedagógico a Profe R. ressaltou que, para que a proposta se efetive é preciso muito diálogo entre os docentes. "Aqui no curso a gente tem buscado essa fluidez, seja olhando para o currículo, conversando sobre ele, conversando sobre as questões pedagógicas que aparecem", afirma a docente.

Ambos os cursos, UFPel e UFRGS, evidenciam a importância de o currículo também dar espaço para escutá-lo e para todos escutarem-se. É o caso de disciplinas obrigatórias, que, pelo que falam os professores, têm sido momentos para pensar a formação e para refletir sobre a profissão professor de Dança, em articulação com o mundo do trabalho.

No caso da UFRGS, por exemplo, a Profe K. ressaltou a importância da disciplina chamada Campo Profissional. Para ela, o componente acaba operando como um espaço/tempo para pensar questões éticas e legais que envolvem a atuação de licenciadas em Dança. A Profe P. também citou a disciplina "Seminários de Integração I, II e III", vários de seus colegas destacaram o quanto este bloco auxilia não só a aproximar as diferentes disciplinas, quanto a pensar o próprio percurso formativo. Para a Profe Q., estas disciplinas são "[...] uma sacada muito bacana do currículo, porque elas tentam articular o aprendizado de cada ano".

Quando falava destes seminários, a Profe P. demonstrou claramente o papel destes componentes, como momentos centrais de escuta dentro do currículo: "eu acho que isso é um fazer os alunos falarem em sala de aula, exporem suas dúvidas, ou exporem o que eles estão pensando que ajuda, a entender o que eu preciso dar conta melhor!". Ouvindo as formadoras da UFRGS, percebo que estes blocos de componentes curriculares, principalmente os "Seminários", permitem outros fluxos na formação, são importantes porque provocam a discussão em torno da profissão e da trajetória formativa.

No contexto da UFPel, a Profe R. comentou sobre uma disciplina intitulada Seminário Temático, dizendo: "é legal [...] a gente olha para o que viveu e projeta para o mercado de trabalho". Assim como outros colegas seus, R. ressalta a importância desses momentos de reflexão sobre a formação vivenciada pelos estudantes ao longo da graduação.

Em diferentes momentos, Nóvoa (2009, 2011, 2017) vem propondo a tomada de uma postura urgente para que asseguremos boas práticas formativas, pautadas fundamentalmente pelo coletivo. Para o autor, "não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida" (2017, p. 1131) e segue nos afirmando que "também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas" (2017, p. 1131). Por que trago este seu recente estudo para este momento do texto? Porque não tenho dúvida de que sua afirmativa, quando relacionada ao campo de conhecimento em Dança e à conjuntura atual brasileira, impõe a estes formadores e formadoras uma tarefa complexa, ainda mais complexa, permitam-me a repetição.

Diante desse quadro e dos apontamentos (necessários) de Nóvoa (2017), os quais considero extremamente relevantes, acredito que estes espaços curriculares para pensar com os alunos a formação e a profissão, sejam fundamentais. Precisam ser olhados com especial cuidado e efetivamente garantidos, ampliados e aprimorados, pois podem ser muito caros ao "aprender a intervir como um professor"[161] no campo da Dança.

161 A expressão utilizada por Nóvoa (2017, p. 1129-1130) vai tratar exatamente do que vem defendendo a respeito de uma postura docente diante da sociedade, colaborativa e posicionada nos diferentes espaços públicos, em prol da profissão e da educação.

A partir da escuta a todas as vinte vozes, acredito que os projetos de formação estão se transformando junto a este estado de atenção, de experiência que move a todos. Estes "ouvidores" estão buscando, com a peculiaridade de cada contexto, construir práticas formativas centradas nos três eixos que constituem a formação do professor-artista-pesquisador. A análise dos depoimentos permite-nos afirmar que esta tríade é um entendimento consensual entre os professores e as professoras, conceito, ideia-chave que desenvolverei a seguir.

Em síntese, como disse a Profe S., da UFRGS, "trabalhar nessa diversidade e ótimo, mas é sempre desafiante!". Durante o grande bloco que envolve a escuta em seus diferentes atravessamentos, vi o processo de desenvolvimento profissional dos formadores e das formadoras com muita clareza e espero ter conseguido ir mostrando os movimentos feitos pelos docentes. A partir da ideia de contínuo construir-se, trazida por García (2009), foi possível percorrer vários dos pensamentos dos entrevistados e entrevistadas diante da escuta e do aprender situado na prática pedagógica. Professores e professoras dos cursos estão se formando diariamente ao formar os futuros licenciados e licenciadas em Dança. Estamos aprendendo sobre a formação em Dança, enquanto a fazemos. Este foi uma aspecto que ficou muito evidente ao longo do estudo para este texto.

Encerro esta seção com as falas da Profe M. da UFPel e do Profe C. da UFSM, que demonstram uma busca por encontrar uma prática que escuta e se escuta e, ao se escutar, compreende as limitações e reconhece as possibilidades. É uma escuta freireana em essência, como busquei apontar ao longo destas discussões:

> [...] eu quero tentar ser esse professor que empurra assim. Que impulsiona. Empurra não é a melhor palavra... que impulsiona! Que impulsiona o aluno a ir voar! Eu reconheço que as vezes eu não fiz isso, que eu fiz justamente o contrário. Mas eu acho importante a gente estar sempre se revisitando (Profe M.).

> Eu acho que a dimensão afetiva, nada substitui essa corporeidade humana, afetiva, parece piegas, clichê... Mas é o que vai fazer a diferença. O professor é mediador ali, tu pode ter a melhor tecnologia, o professor pós, pós, pós, se não tocar o aluno... E perceber o problema... qual é a dificuldade que eu ainda não consegui tocar aquele aluno? (Profe C.)

Para seguirmos, a partir da escuta, trabalharei a perspectiva do professor-artista-pesquisador, linha condutora da formação, pelo que dizem os entrevistados e as entrevistadas.

8.2 Arte, docência e pesquisa não se separam na licenciatura em Dança

> A gente está formando um professor de Dança, então um professor de Dança que pense Dança no seu fazer, para que, quando ele ensinar e aprender ele tenha essa relação muito orgânica.

"Isso é uma fala recorrente e é uma necessidade [...] também, de como pensar o curso todo nesta perspectiva", concluía o Profe F., da UFSM, ao proferir a fala que inicia este bloco de reflexões. Como afirmei antes de discutir a importância da escuta que move o pensamento dos professores e das professoras dos cursos de Dança, é comum, em todas as falas, o entendimento da tríade professor-artista-pesquisador, como um eixo fundante da formação na licenciatura em Dança.

Quando cunhou o termo artista-docente em seu estudo de doutoramento, Isabel Marques divulgou, no Brasil, um conceito que o colocava, já naquele momento[162], como ponto central da questão da formação do professor e da professora de Dança. Em seu livro "Ensino de Dança hoje: textos e contextos", publicado pela primeira vez em 1999, ela explicou:

> [...] o artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, também tem como função explícita a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação possam ser revisto e repensados como processos também explicitamente educacionais" (2008, p. 112).

Recentemente, ao retomar algumas discussões sobre Dança e Educação, Marques (2014) rememorou o quanto tem defendido, ao longo do tempo, que não basta ser um artista para ser um professor, evidenciando que seria um grande equívoco ou uma compreensão simplista e incoerente afirmar o oposto. Então, a estudiosa vai evidenciado, em sua teorização, a importância do conhecimento do campo pedagógico (em uma perspectiva crítica) no processo de formação do docente em Dança. E vai clareando a ideia deste professor ou professora como um profissional que precisa adquirir muitos conhecimentos. Estes saberes sempre, como explica autora, neste híbrido, neste entrelugar do artista e do educador. Ela explica:

> [...] não cabe aqui, obviamente, pensarmos num artista pouco conhecedor de sua arte – puro, intuitivo, genuíno – como também não cabe postularmos aqui um professor meramente erudito e sem qualquer experiência em dança enquanto arte – acadêmico que jamais pisou no palco" (2014, p. 233).

A tríade professor-artista-pesquisador parece carregar a premissa de que é impossível separar a docência do fazer artístico e do fazer investigativo. Nesse sentido, o conceito artista-docente trazido por Marques (2008) ganha um terceiro fio condutor, este que nos remete ao ser pesquisador. Refletindo mais a fundo, podemos pensar na relação da pesquisa na atuação, tanto do professor quanto do artista. Sabemos e já refletimos que nem toda produção de conhecimento é científica, afirmo isto sem nenhum tipo de hierarquização de saberes e/ou posturas epistemológicas. Podemos afirmar ao mesmo tempo, que a pesquisa está presente em todo ato de conhecer e em diferentes graus, nos diversos modos de produção de conhecimento, entre eles a Arte. Também podemos nos remeter a questão da pesquisa da própria prática no exercício da docência e na pesquisa como uma constante no exercício profissional docente. À que pesquisa se referem estes professores e professoras entrevistadas? Este conceito vem sendo discutido? Tentarei encontrar as nuances a respeito, trazidas por suas falas ao longo do texto.

Ao mesmo tempo que formam um conceito sobre o perfil de um profissional que congrega as posturas do artista, do professor e do pesquisador, os três eixos também evidenciam as três grandes vertentes do percurso formativo dos cursos de Dança-Licenciatura estudados, como podemos acompanhar com as falas de um professor de cada contexto:

> A gente tentou pensar que campos de saberes eram essenciais para a formação e a gente chegou na construção: o campo artístico, o campo da prática e da experiência pedagógica e o campo teórico epistemológico (Profe B. da UFRGS).

162 Seu trabalho foi concluído em 1996.

> Educação, pesquisa, criação se integram é na imanência de produção de conhecimento. Dos *insigths*, a intuição, da inspiração, da situação... e aí sim, construir um material ou outro que você necessite (Profe H. da UFSM).

> Professor-artista-pesquisador, ou seja, para materializar o conceito existem três eixos. Professor é o eixo pedagógico, artista é o eixo artístico e pesquisador é o eixo científico (Profe A. da UFPel).

Em cada instituição, percebi perspectivas específicas que envolvem o conceito do professor-artista-pesquisador. No caso dos cursos da UFRGS e da UFPel, a nomenclatura é citada por praticamente todos os docentes. No caso da UFSM, ainda com a primeira proposta pedagógica, por exemplo, a nomenclatura professor-artista-pesquisador não aparece de forma tão explícita, mas os eixos e os conceitos, trazidos nas falas durante as entrevistas, evidenciam um consenso nesse sentido. Percebi que os professores lotados no curso de bacharelado tendem a ser menos críticos ao currículo do que os do grupo da licenciatura, este segundo grupo ainda incomodado com as lacunas da atual proposta. Buscarei demonstrar estes pontos a seguir, utilizando suas vozes individualmente e trazendo um pequeno parêntese dentro desta discussão.

O Profe C., por exemplo, destaca que o projeto do curso apresenta "uma série de falhas e limitações", ele explica ainda que "é quase o mesmo PPC do bacharelado, muda pequenas especificidades". Para ele, um dos problemas é a "concepção do curso, que ficou muito teórico". O professor destacou que paira, algumas vezes, a ideia de que "quem dança é o bacharelado e o outro é quem ensina..." então ele destaca: "mas como que eu vou ensinar Dança se eu não danço?". Para ele a atual estrutura curricular acaba gerando equívocos e defende que a formação na licenciatura em Dança:

> [...] não é prática só pela prática de repetir, que também é outro extremo. É uma teorização vazia, que eles ficam lendo muito e teorizando muito... é o corpo vivo da Dança que está ali. Como eu vou ensinar uma coisa que eu não tenho experiência antes? Ou tenho pouca experiência? Acho que essas duas coisas...

A Profe E. afirmou: "quando eu cheguei aqui o projeto já existia, não é o projeto dos meus sonhos, digamos assim". Então, ela diz que cada professor que chega "vai dando suas nuances, vai colocando seu jeitinho", suprindo ao mesmo tempo as lacunas da proposta. Ao refletir sobre os componentes curriculares, a Profe E. foi trazendo uma série de possíveis disciplinas para o novo projeto, e é possível, a partir delas, perceber as dimensões artística, pedagógica e científica.

Para o Profe F. o PPP do curso "surge com um caráter urgente, positivo em vários sentidos, mas talvez não tenha acompanhado a caminhada histórica que a Dança fez no Brasil nos últimos 20 anos". O professor fala da importância de que a formação possibilite o contato contextualizado com as práticas de Dança para formar "um professor aberto", que leva em conta que "sim, todos podem dançar". Para ele, o currículo do curso "tem uma série de espaços em aberto, lacunas a serem trabalhadas [...], espaços para que seja repensado, para que seja revisto". Então, destaca que o atual projeto, em seu entendimento, oportuniza poucas vivências artísticas e explica: "uma fala recorrente é como a gente equilibra o estudo do fazer pedagógico, do artístico, das abordagens metodológicas, junto com o fazer artístico e não estudado de maneira separada".

Da fala dos professores da UFSM, podemos apreender elementos inerentes ao conceito de professor-artista-pesquisador no sentido de eixos da formação. Acompanhando as reflexões dos docentes do bacharelado que atuam no núcleo comum, percebemos olhares menos próximos ao projeto, e por vezes, menos críticos ao mesmo, vejamos.

O Profe H., por exemplo, falava que não se sente tão aprofundado no projeto para opinar e afirmou: "até onde eu entendo a estrutura curricular de uma certa forma contempla [...], tem várias linhas de pensamento de Dança dentro do curso". A docente O. diz não ter um profundo conhecimento do projeto, mas o considera atualizado. A Profe L. explica que o projeto da licenciatura "tem uma potencialidade bacana que é a questão da pesquisa", mas há uma fragilidade que é o fato de as práticas artísticas irem diminuindo nos últimos semestres. O Profe N. defende a necessidade de mais tempo com os estudantes durante a formação e diz: "vendo hoje os dois planos pedagógicos, dos dois cursos, eu fico pensando que eles tem boa formulação, boa organização", e segue, "hoje eu acho que precisa complementos, em princípio eles não seriam complementos que anulariam o que já existe, eles iriam complementar".

O que revelam as falas dos professores e das professoras da UFSM é que os eixos centrais da formação ainda não foram profundamente discutidos. Também podemos apreender uma certa dificuldade por parte dos professores do núcleo comum de "viverem o curso". Embora os docentes deem pistas de busca por maior convivência, a estrutura de organização institucional muitas vezes pode estar comprometendo a maior troca entre ambos. Quando traziam suas compreensões sobre os componentes curriculares básicos da formação na licenciatura em Dança, pude perceber grande proximidade com as falas oriundas das outras duas graduações. Mas fica visível que o curso se encontra exatamente em um momento, já percorrido pelos outros grupos de afinar, digamos assim, o que seria o eixo central da formação no seu contexto e firmando uma identidade própria.

Na UFPel, a nomenclatura aparece com frequência nas narrativas dos professores e das professoras, inclusive ela vem sendo retomada nas diferentes versões de projeto pedagógico já colocadas em prática. Ao analisar a trajetória do curso, Profe A. afirmou: "antes a gente falava muito e tinha dificuldade de entender na prática, hoje é muito mais visível", demonstrando um processo de amadurecimento e de compreensão do grupo. A Profe R., que tem bem menos tempo na instituição, explica: "para mim, as três dimensões caminham juntas, não tem como separar!". E ela afirma que este é um consenso no grupo. Com relação ao projeto, posso afirmar que existe um "descontentamento" constante. Esta é a marca, a característica forte do grupo da UFPel, que parece estar em contínuo repensar. Então, eu diria que é um curso movente por escolha. Para todos os professores e as professoras da UFPel entrevistados, esta é uma característica que consideram muito salutar.

A maior parte dos professores e das professoras da UFRGS entrevistados relata sentir-se contemplada com o projeto construído pelo grupo. Parece haver um sentimento de pertencimento muito forte por parte de todos que estiveram envolvidos na única reformulação curricular realizada pelo coletivo. A Profe B. traz esse sentimento em sua fala:

> [...] tem problemas? É óbvio que tem no nosso projeto pedagógico, mas nós temos muito carinho por ele, porque ele reflete um momento de construção coletiva, verdadeiramente. Porque a gente repete essa palavra, parece que fica... ela pode ficar meio esvaziada, mas no nosso caso, esse momento nosso assim, que foi bem interessante que eu acho que realmente trouxe um currículo melhor.

"Eu realmente acredito que o que está em nosso currículo é o que licenciado precisa, é um equilíbrio da parte pedagógica e a parte artística", afirma a Profe K. Do coletivo de docentes da UFRGS, sobressai esta relação forte com o projeto, muito provavelmente, porque foi um "processo intenso", como afirmou a Profe B. Após seus vinte anos de Ensino Superior a educadora destacou: "foi um dos poucos processos coletivos mesmo que eu posso dizer assim, em um sentido pleno, que eu vivi!". Então, o próprio grupo coloca

que sim, já é chegado o momento de começar a repensar o projeto, mas considera muito satisfatório o resultado desse primeiro movimento.

Parece existir, nos três cursos, com as devidas proporções e contextos próprios de cada um como vimos, uma compreensão que está em consonância com o vem defendendo Strazzacappa (2014a) em suas experimentações e escritos: a aposta de que na nossa área "pesquisa, criação cênica, formação de artista-docente se confundem" (p. 101). Como sabemos, para a autora, este "entrelugar", tem permitido encontrar nuances, espaços e tempos por meio dos quais é possível uma vivência que eu diria repleta de Ecologia de Saberes. Como afirma a autora, é "uma forma de pensar e fazer pesquisa que não hierarquiza saberes, mas integra-os"[163] (p. 101).

Posso afirmar que os cursos ainda estão tentando encontrar o seu entrelugar nos contextos em que estão inseridos e como grupos. E talvez ainda pensando se realmente querem ocupar um "entrelugar". O que podemos afirmar, com muita clareza, é que existe um entendimento comum às três licenciaturas e a todos os professores e professoras entrevistadas, de que, o professor de Dança é aquele profissional que "numa mesma proposta dança e educa: educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce" (p. 235), assim como nos orienta Marques (2014).

Como afirmei anteriormente, alguns professores da UFRGS trouxeram pistas de possíveis pontos no projeto que podem ser revistos. Embora praticamente todas as professoras tenham afirmado que consideram que havia chegado o momento de revisitar o currículo, duas professoras apenas trouxeram de forma mais esmiuçada o que seriam estes pontos a analisar. Quando conversava com a Profe Q., por exemplo, sobre sua chegada no curso, ela trouxe a seguinte percepção sobre o currículo: "vejo e considero bastante, voltado para uma orientação mais teórica do que prática". Ela segue trazendo sua leitura ao discutir a necessidade de uma "articulação teórico-prática" por meio de todas as disciplinas. Então, ela coloca: "[...] aqui eu vejo isso assim, essa primeira dificuldade para mim, de entender a expectativa dos alunos como algo que fosse mais teórico e, quando prático, por meio da aprendizagem ativa e não uma articulação teórico-prática de conteúdos específicos de Dança".

Suas colocações fazem pensar que, de algum modo, a estrutura curricular pode estar gerando uma expectativa nos estudantes, que é equivocada, em relação ao ponto de vista dos professores e das professoras. A Profe S., por exemplo, também da UFRGS, explica que se esforça no sentido de "uma relação prática teórica de uma forma que se desenvolva uma linguagem que é própria da Dança" e segue explicando: "não é só colocar prática e teoria juntas lado a lado, é realmente entender como esse conhecimento é incorporado". Para S., na formação em Dança, o "conteúdo teórico está sempre muito informado, intercolado pelo conteúdo prático".

Outra professora da UFRGS (Profe T.) corrobora a reflexão: "eu venho pensando em uma formação... de trazer mais a prática mesmo para a Dança". Então ela segue dizendo que tem conversado com alguns professores a respeito "desse desejo de pensar até as disciplinas teóricas mais imbricadas com a prática, sabe? Tudo mais imbricado com a prática!". A professora segue compartilhando suas dúvidas: "será que é necessário tantas disciplinas teóricas? Essa é uma questão que eu estou fazendo sabe? Porque no fim a gente acabou priorizando um lado mais cognitivo, mais intelectual e eu acho que é um curso de Dança!".

A Profe T. fala ainda, de "muitas disciplinas teóricas que podem ser pensadas mais a partir de uma experiência prática". Então, ela compreende que "agora chegou o momento de olhar para isso, a ideia de pensar tudo em uma vertente mais prática", e explica: "quando eu digo prática eu falo da experiência. A Dança é experiência corporal tanto quanto quando eu estou assistindo um espetáculo eu estou sentido meu corpo". Para a professora houve:

163 Quando compartilha esta compreensão, Strazzacappa (2014a) está apoiada nas práticas que tem desenvolvido por longo tempo com o grupo de pesquisa com o qual atua.

> [...] um tempo em que a gente precisou se legitimar a partir de outras instâncias, hoje a gente pode voltar a olhar para isso que é importante: o ser humano aprende pela experiência também ele não aprende só pelo pensamento. Eu não gosto de separar porque aí parece que eu tenho uma visão cartesiana, mas enfim...

Quando busco apreender de suas falas o sentido dado ao eixo da pesquisa, vejo em negociação, em movimento ou ainda em amadurecimento uma ideia de que ora se trata da pesquisa científica tradicional, ora se trata da pesquisa em Arte, ora de um entrelugar. Estas são questões que, na sequência das análises, aparecerão outras vezes, e que parece, ainda não estão muito definidas pelos três cursos. De fato, elas têm sido foco de muitas reflexões que a área tem feito nacionalmente[164]. O que queremos e o que vamos considerar como pesquisa em Dança? Voltam os debates e reflexões em torno de Arte e Ciência.

Na UFRGS, inclusive, as professoras e os professores destacam que a dimensão da pesquisa está intimamente ligada ao perfil da instituição. Ao analisar o projeto de formação do curso de Dança da UFRGS, a Profe P., explicou:

> [...] o nosso perfil, a gente sempre fala, do artista docente pesquisador. O que é interessante de pensar, porque tanto nas universidades anteriores que eu passei também tinha esse perfil, do artista docente. Mas aqui se resolveu colocar também o pesquisador junto, porque a UFRGS, é muito forte a questão da pesquisa [...]. Então para deixar isso mais em evidência, não que um artista não seja pesquisador, enfim, toda aquela história...

Duas professoras da UFPel voltam o olhar para a pesquisa pelo viés da prática docente, destacando que seu lugar não estaria somente nas disciplinas voltadas à metodologia ou investigação artística. A Profe I., por exemplo, explica: "a gente se refere às vezes à pesquisa científica, mas não só, o professor já é, por si só um pesquisador, ou deveria ser". Profe R. tem o mesmo entendimento: "eu acho que o professor precisa ter uma noção de pesquisa, porque querendo ou não, quando tu vais elaborar uma aula a pesquisa está ali". Ambas as professoras estão mais ligadas aos estágios supervisionados, o que nos permite evidenciar que esta etapa da formação coloca a pesquisa sobre a prática mais evidente.

A prática como encontro do estudo teórico. A prática como elemento central da formação. A prática como teoria, a teoria como prática. A prática como pesquisa. Dentro da palavra prática, no caso da Dança, está, fundamentalmente, a questão artística, como pudemos ir acompanhando nas discussões teóricas iniciais. A Profe O., da UFSM, fala "do corpo em si como lugar em excelência para o processo formativo em Dança". Produzir Arte, por meio da Arte, com Arte me parece o que traz sua colocação.

Quando perguntei aos docentes dos três cursos sobre o que seria imprescindível na formação, foi uníssona a voz que afirmou que o: "imprescindível é o óbvio! O óbvio é o acionamento de processos criativos, porque é isso que nutre, que é realmente transformador, a gente precisa experienciar isso!". Esta fala da Profe S. da UFRGS, sintetiza o pensamento que é incorporado por todo grupo de entrevistados e de entrevistas. Sem isso, como explica Marques (2018), não há como ensinar Dança e neste fazer está o lugar para pensar a docência.

Como explicou Molina (2016), nossa área carrega a potente possibilidade de pensar projetos de formação em que "os domínios da prática docente e da prática artística não se separam" (p. 57). Se buscarmos novamente o conceito de conhecimento de contéudo

164 Em conversa com uma professora da UFSM, em junho de 2019, ela compartilhou as principais discussões e embates sobre a questão da pesquisa no encontro nacional da ANDA, ocorrido no mesmo período.

de Shulman (1986), compreendemos claramente o que coloca Molina (2016), pois o conhecimento do saber específico e do saber pedagógico se fundem no saber central da docência: conhecer muito profundamente o que se ensina e como se ensina. Como já destacamos, na Dança, isso acontece por meio da experiência artística.

Várias falas convergem no sentido de uma busca, parece, por esse lugar da prática (artística) como centro da formação do professor-artista-pesquisador. Nesse sentido, podemos retomar o que nos apontam estudiosas da área como Marques (2014), a qual sempre ressalta que "a experiência, a vivência, o fazer artístico refletido e contextualizado são condições *si ne qua non* para ensinar dança nas escolas formais" (p. 234). As colocações da Profe Q. foram um disparador para analisar mais profundamente esta questão. Vejamos o que diz a Profe G. da UFPel:

> A gente está saindo de uma proposta de reformulação curricular onde a gente está querendo qualificar mais a prática artística, eu acho que é fundamental! [...] então as disciplinas teóricas, a demanda de trabalho teórico é grande e essa prática artística da Dança, ela acaba não sendo tão valorizada...

Assim como pudemos acompanhar o que dizem pesquisadoras da área e as próprias reflexões das graduações em Dança do país (ROCHA, 2016), este é um ponto que está posto, é o princípio básico da formação do professor e da professora de Dança. Ou seja, repito, conhecer o conteúdo em Dança é fazer uma imersão em Arte[165], sobretudo na área da Dança. Como alertou Duarte Jr. (2010), entre as três dimensões que envolvem a educação estética (do que se ocupa o ensino de Arte), "a experiência, a autoexpressão e a reflexão [...], a única verdadeiramente imprescindível é a experiência" (p. 43). É a ela que conclamamos quando presente na escola e na formação dos professores que nela atuarão.

Existe uma diferença conceitual, penso, entre uma ideia de equilíbrio das três dimensões ao longo do currículo e a inter-relação dos três eixos por dentro de todas as disciplinas. Ouvindo todas as vozes, parece haver estas duas tendências de compreensão. As colocações dos professores e das professoras me trouxeram a ideia de movimento, de que estas questões ainda estão amadurecendo nos grupos, porque parecem estar se transformando conjuntamente com a compreensão maior acerca da questão da pesquisa na formação. O pressuposto do equilíbrio pode nos levar a uma compreensão da posição das disciplinas dentro do projeto pedagógico, ou seja, uma distribuição igualitária entre os semestres. Uma concepção de que os três eixos estão interligados em todos os componentes curriculares pressupõe um outro tipo de movimento pedagógico.

Para o Profe C., da UFSM, deve existir uma busca constante pela "não dicotomia ou separação entre teoria e prática" ele vai defender uma perspectiva de "colocar a prática mais refletida, embasada". A Profe E., do mesmo curso, explica: "a minha ideia é conseguir fazer com que eles relacionem toda a teoria com a prática, que isso não sejam coisas estanques, que elas estejam em diálogos constantes". Na UFSM, quando realizávamos os fóruns de discussão, vinha dos estudantes a questão, de que o currículo ia se "teorizando demais" após o segundo ano de graduação. Isto, porque a carga de disciplinas práticas diminui muito e os alunos de Dança não dançam, se assim podemos dizer. A Profe Q. também trouxe apontamentos nesse sentido, quando analisava o projeto da UFRGS:

> Acho que tem uma tentativa de fazer com que os alunos entrem com mais prática e depois eles entram com uma carga teórica muito grande e eles, tanto sentem falta da carga teórica, que continue, quanto a prática vai perdendo a importância de uma maneira dramática. E eu acho que deveria ser mais uniforme ao longo do curso.

165 Utilizo aqui a expressão trabalhada por Strazzacappa (2014a).

Uma das grandes questões que parece perpassar as falas é o risco de um desequilíbrio entre as três dimensões. Como afirmei, por horas, o perigo de desigual peso de um e outro no currículo, por horas, no modo de desenvolver os componentes curriculares. Pois, ainda que estas questões apontem perspectivas em construção nos cursos, parece estar justamente nesta junção do professor, do artista e do pesquisador a essência da formação. Podemos perceber, a partir das concepções de professoras e de professores das três licenciaturas, uma busca por articular os componentes curriculares, o que pode indicar esforços no sentido de intercambiar as três perspectivas. A fala da Profe P., da UFRGS, por exemplo, reforça essa ideia: "eu sempre tento que eles façam relações das disciplinas com a minha, acho que é uma coisa super rica, para eles tentarem fazer uma rede de conhecimentos". Parece que os professores e as professoras estão descobrindo como fazer, efetivamente.

Como explicou Strazzacappa (2012c), quando discutia os dilemas da formação na relação com a inserção da Dança na escola, mover e transformar paradigmas "demanda tempo, resistência e persistência" (p. 27). Ora vejamos: parece-me que a presença da Dança no ambiente acadêmico está também a fazer este movimento que é parte de um processo natural de compreensão da própria área acerca de seu fazer.

Mas voltando à questão da abordagem das disciplinas, é óbvio que o currículo vai ter blocos de matérias mais voltadas à questão pedagógica que outras, mais centradas na formação artística que outras, e o mesmo com a questão da pesquisa. A Profe P., da UFRGS, usou o termo fluxos. Estes três grandes fluxos, porém, penso, precisam estar voltados à premissa de que formam para a docência em Dança.

Uma das grandes questões colocadas pelos estudantes da UFSM, como afirmei, e que também aparecem nas análises das entrevistas, é o fato de o curso ter um início mais prático, mais experiencial e depois ir perdendo a força da produção artística, assumindo um caráter mais (eminentemente) teórico. É o perigo de ter um aluno de Dança que "para de dançar". E dançar, é a pulsão do currículo, como também já disse, é imprescindível ao conhecimento de conteúdo na área.

Em outro momento escrevi a respeito, afirmando que, se a natureza do saber com o qual lidará se dá no/com/pelo corpo, parece lugar comum afirmar que o estudante de uma licenciatura em Dança precisa dançar durante seu desenvolvimento profissional. Mas vou novamente destacar: não se trata de um dançar como mera cópia ou reprodução de movimentos! Isto não basta e é exatamente o que não desejamos para a Dança na escola e na universidade. É um dançar, Arte! Dançar que nos diferencia de qualquer outra área de conhecimento. Logo, o processo criativo é um conhecimento inerente a esse percurso formativo.

Compreendendo que é da natureza do saber básico do professor de Dança a experiência sensível através (principalmente) do movimento, podemos pensar que, para que de fato uma prática pedagógica de ensino de Dança na escola se faça artística, é essencial que o docente tenha vivenciado em sua formação a própria potência criadora: a cena, as possibilidades de movimento e de expressão corpórea pessoais, as infinitas formas de materialização e de pensamento em Dança. Pensar fluxos, tempos, projetos, alternativos para a formação continuada me parece essencial. Além disso, acompanhar a inserção profissional dos egressos é uma tarefa sobre a qual precisamos nos debruçar, pois podemos e devemos contribuir na continuidade dessa formação artística, docente e investigativa, retroalimento a prática profissional dos professores e das professoras que formamos e aprendendo com ela, principalmente.

Marques e Brazil (2012) enfatizaram que a experiência é fundamental à efetivação desta prática "viva", de modo que "o professor seja ele mesmo um pedaço de mundo de arte, uma fonte viva de fruição e produção artísticas que adentra os muros da escola" (p. 55). Ela é a aposta principal dos autores do campo, para que a Dança adentre o espaço escolar como Arte. Ensinar Dança

por meio de outra forma que não pela artística é retirá-la de sua natureza como forma de produção de conhecimento. A partir desta compreensão, podemos pensar, na perspectiva de que "forma é conteúdo da docência", que talvez esta seja uma maneira crucial de atuarmos como formadores e formadoras.

Ao analisar as transcrições, percebi questões que estão sempre presentes e emtensionamentos. Como afirmei em outros momentos durante as reflexões que foram percorrendo a tese, a condição da área, ainda em consolidação, somada a todos os atravessamentos inerentes a esta realidade, acaba por gerar uma necessidade de luta muito grande. Para atingi-la, é preciso consistência acadêmica. Parece haver na área uma exigência muito maior, já não fosse enorme por se tratar de formação de professores e em Arte. Esta necessidade alimenta um discurso de excelência (legítimo em se tratando de formação em uma instituição pública de qualquer área), que no campo da Dança acaba por pesar bastante. Nos três cursos esta é uma perspectiva muito forte.

Vejamos por exemplo, o que traz a Profe S., da UFRGS: "não adianta ter informações sobre o que eu tenho que saber, mas não saber dizeres sobre elas. Porque vai ser com esses saberes que a gente vai defender a área!". Quando apontava os pontos discutidos pelo grupo de docentes da UFPel, a Profe M. dizia que "no afã de formar e formar muito bem, a gente começou a se dar conta de que estava avolumando demais as avaliações e isto estava causando problemas para os alunos". A Profe R., da UFPel, dizia: "se é para ir lá e fazer a mesma coisa que as outras áreas fazem, a gente nem vai! E aí, para fazer um diferencial, tem que ter uma experiência artística forte!".

Existe a demanda pela formação de um professor que se comunica. Na perspectiva freireana, está comprometido em comunicar e não dar comunicados (2011, p. 115). Para isso, precisa qualificar sua forma de escrever, falar, pesquisar e ensinar, em Dança, sobre Dança e com Dança. O Profe H., da UFSM, ao refletir sobre a formação, destacou a importância de que os licenciados e as licenciadas tenham plena compreensão da importância da Dança na vida das pessoas e da sociedade. Para a Profe R., porém, é preciso refletir sobre a medida deste rigor já que, em seu ponto de vista, existe uma exigência grande nas pesquisas de TCC.

Quando analisa a formação de licenciados e licenciadas em Dança, Strazzacappa (2012c) traça os desafios que ainda se fazem presentes para a área. Desafios que percebo, mudaram pouco desde seus primeiros escritos a respeito da inserção da Dança na educação formal. Para a estudiosa, levaremos tempo, mas não podemos fugir do papel que temos ao ocupar estes espaços. Ela afirma:

> Cabe a nós, profissionais do campo da dança, ocuparmos esses espaços de educação formal, e pacientemente mostrarmos por meio da prática da dança do/no corpo, o quanto esse conhecimento pode contribuir na formação dos cidadãos conscientes e sensíveis (p. 27).

Então, como em outros vários momentos destaquei ao longo da escrita, os desafios são muitos e o papel de todos nós é complexo. E esta é uma questão que atravessa a formação e as práticas formativas dos docentes dos cursos de forma muito intensa e que está diretamente ligada a grande exigência, como também já citei anteriormente. Quando fala em "contribuir com a formação de cidadãos conscientes e sensíveis", Strazzacappa (2012c) me remete a pensar que a formação precisa formar, ou melhor, propiciar meios para que se formem professoras e professores que são cidadãos conscientes - e deste lugar vem a formação política e sensível – por isso precisam ser artistas. Só assim, será possível que sua prática chegue ao que almejamos.

Além de dançar, explicaram Marques e Brazil (2012), é preciso que educadores da Dança sejam consumidores de Arte. Para a Profe I., da UFPel, estudantes de uma licenciatura em Dança precisam exercitar a fruição. Muitos não têm ainda a cultura e tampouco o acesso a espetáculos e a exposições de Arte. Apreciar Arte é uma das formas de aprendê-la, enfatizam tanto a Profe G., quanto a

Profe N. da UFPel. Suas colocações destacam a importância de enriquecer o dia a dia dos cursos com experiências de apreciação, produção e reflexão em Arte. Estas distintas aprendizagens e vivências são essenciais na lógica da formação do professor-artista-pesquisador e nos remetem às proposições trazidas por Barbosa (1991), quando discutia a Abordagem Triangular no ensino de Arte[166]. Ora, parece-me que, assim como o que propõe Barbosa (1991) para o ensino de Arte na Educação Básica, fazer, fruir e contextualizar são experiências fundamentais na formação dos professores e professoras da área.

Em suma, dos três eixos, a força da formação está no artístico pelo que me trazem os docentes. Parece contraditório afirmar inicialmente a necessidade de equilíbrio entre os conhecimentos artísticos, os conhecimentos científicos e os conhecimentos docentes e agora colocar a experiência artística na centralidade do processo formativo. Mas eu diria que está no fazer em Arte a possibilidade de encontro, de, por meio dela, fazer-se a experiência como lugar da síntese teoria-prática, e logo, da pesquisa, permitam-me me repetir neste ponto. Vou voltar ao conceito de conhecimento de conteúdo de Shulman (1986), pois ele me ajuda a sistematizar a centralidade desta questão. A vivência artística em Dança é o cerne do conhecimento de conteúdo na nossa área e sem conhecê-la não é possível ensiná-la.

Todas essas ponderações e consensos em torno da centralidade do "dançar" na formação, como disse, estão muito próximas das reflexões apresentadas por outras licenciaturas em Dança espalhadas pelo Brasil, como pude analisar nos artigos publicados no livro organizado por Rocha (2016).

A ressalva da Profe Q., da UFRGS, é fundamental:

> Então o eixo artístico, não quer dizer, um equívoco muito comum, "ah mas não é um curso de bacharelado!". Nada a ver, não tem absolutamente nada a ver com isso! Não é tornar agora o curso, um curso de formação artística e de novo o conteudismo e o preciosismo tecnicista. Não! Falo de Arte no âmbito da criação, falo da possibilidade de um olhar poética para o ensino da Dança como Arte e não como reprodução de passos, reprodução de conceitos de Dança pautados mais pelo entretenimento do que pela Arte.

O apontamento da Profe Q. é também uma síntese das colocações que trouxeram os pares a respeito do cerne da formação de nossos licenciados e licenciadas. Como bem enfatizou Marques (2018), a professora ou o professor de Dança está nesse lugar híbrido. Parece haver a ideia de um professor que é fundamentalmente um artista e este artista como um sujeito que pesquisa, que se pesquisa e pesquisa em Dança (cria). As falas indicam que é algo que o grupo almeja para o perfil do egresso, mas também é uma busca em sua própria prática pedagógica como formadores. Encontrei na reflexão da Profe L., da UFSM, uma colocação que me indica algumas instigantes percepções:

> Eu acho que a gente precisa ser um docente que experimentou e que não parou. Isso é o mais difícil, gente continuar criando, continuar fazendo. Mas eu acho que é assim, alguém que experimentou, que tenha vivência no corpo, e assim, uma mente aberta. Assim, bem do jargão, mas eu acho que a gente precisa estar aberto a seguir se transformando, porque a área vai seguir se transformando e a Dança também...

Ao acompanhar a prática de professoras da Educação Básica licenciadas em Dança, Falkembach (2017) pode perceber que as docentes "não abdicam de seu lugar de artistas". Penso que sua consideração está bastante próxima da realidade dos docentes

166 A pesquisadora e professora vai trazer suas proposições a partir do lugar de fala das Artes Visuais, mas sua abordagem pode ser utilizada em diferentes áreas da Arte, acredito e defendo.

formadores e formadoras. No caso dos professores que atuam no Ensino Superior, como nos dá pistas a narrativa acima, parece haver um movimento constante entre a necessidade de produzir artisticamente e a compreensão desta, como uma condição essencial para formar licenciados na área. Falkembach (2017), a respeito de seus sujeitos de pesquisa, explicou que se manter artista, no contexto das escolas formais, significa "confiar nos saberes da dança e no tipo de conduta necessária para conduzir os alunos a esses saberes" (p. 216); parece-me que sua afirmativa se faz extremamente concreta, no caso da formação de professores na área. Voltarei a esta reflexão mais vezes, permitam-me.

Tendo como eixo central a questão do professor-artista-pesquisador, as vozes foram muito próximas ao analisar e pensar em possíveis componentes curriculares. Posso afirmar que também é um consenso a importância do conhecimento do corpo na perspectiva da área da Saúde. Desse campo viriam disciplinas voltadas à Anatomia, Fisiologia e Cinesiologia, principalmente. O "saber ensinar" também aparece fortemente, entrando nesse bloco discussões didáticas e metodológicas educacionais. Alguns professores citaram a questão da formação técnica. A Profe E. da UFSM, ao abordar este ponto, parece sintetizar um pensamento comum atualmente entre os docentes:

> [...] é fundamental em um curso de Dança, não só História e Teoria, mas a técnica. Aí tu me pergunta: mas o que é essa técnica? Esses diversos modos de se fazer movimento. Não só como um código, mas entender de onde vem, para onde vai como eu faço, até para poder transformar isso [...] então eu acho que tem que ter aulas de corpo e movimento, eu vou chamar assim, independente da técnica fechada em si.

As reflexões da Profe E. evidenciam uma visão muito engajada com a perspectiva do conhecimento de conteúdo cunhado por Shulman (1986). Como explicava o autor, conhecer o conteúdo em si mesmo demanda compreender como se funda o conhecimento com o qual o professor trabalha, indo além de mero acúmulo de informações. Conhecer o conteúdo, em sua perspectiva, nos leva a desenvolver um saber aprofundado que nos dará condições de autonomia pedagógica.

A respeito da técnica ou das formas sistematizadas de produzir Dança, as Profes T., da UFRGS, e M., da UFPel, demonstram movimentos de idas, vindas e reflexões feitas pelos seus cursos:

> [...] falta de novo voltar para coisas mais sistematizadas. Eu tenho até um pouco de medo de falar, mas acho que sim, falta sabe, voltar para um sistema mais fechado. Porque era muito fechado, depois ficou muito aberto e agora eu acho que a gente tem que transitar, sabe? Não acho que nenhum dos dois é o salvador da pátria eu penso que existe um trânsito interessante para a gente pensar (Profe T.).

> Eu acho que a gente não tinha maturidade para ir além disso naquele momento. Porque a gente vinha também de um início de curso com um primeiro currículo bastante distante assim do que a gente imagina de uma licenciatura. É como se a gente precisasse rechear bastante, para depois aparar as sobras. Porque como no primeiro momento nós chegamos e o curso não tinha, a meu ver, uma cara de licenciatura, a gente precisou trazer muitas questões, muitas disciplinas e delimitar territórios. Acho que foi o que aconteceu nessa reforma. Então os laboratórios de Dança com os gêneros mais específicos, vieram muito forte. As Histórias também como uma necessidade acho até de conhecer o próprio campo, porque se a gente for pensar, por mais que tenhamos eu e mais um colega, dois formados em Dança, a gente não tem essa formação de base, de ensino básico. Ou nas experiências com o ensino não-formal a gente talvez tenha muito mais relativo ao gênero que a gente desenvolveu, que a gente trabalhou (Profe M.).

Estes movimentos trazidos pelas professoras apontam para uma discussão muito recorrente na área que envolvem a inserção de determinadas técnicas de Dança no currículo, de quais delas deveriam estar presentes como componentes obrigatórios e sobre o

próprio conceito de técnica, que é bem diferente de tecnicismo. Na fuga do tecnicismo, parece, houve, em alguns casos, uma espécie de movimento da "curvatura da vara", como conceituou Saviani (2013)[167]. Depois de irmos de um extremo ao outro, talvez possamos encontrar, no balanço do caminho do meio, algumas perspectivas.

Quando traz suas reflexões, a Profe D., da UFPel, ressalta que importa menos que técnica específica ou modo de produzir Dança que a professora de Dança irá trabalhar. "O mais rico no trabalho em sala de aula é quando conseguem trazer a prática como artista, independente de qual for, se a pessoa já trabalhou com Balé ela vai conseguir trazer isso de uma forma muito legal..." e completa: "se a pessoa trabalha com Dança Contemporânea ela vai trazer isso, então, não importa qual é a técnica, importa que aquilo seja um espaço de criação da professora!"

Os Profes C., da UFSM, e M. da UFPel, respectivamente, dissertaram: "é a técnica, mas eu acho que também é o jeito de ensinar". "O licenciado precisa viver e praticar Dança. [...] Eles precisam praticar isso pensando em como ele vai ensinar". Das falas dos professores e das professoras emergiram dentro da compreensão dos componentes curriculares do campo específico, além dos tensionamentos em torno das técnicas, uma série de perspectivas, desde composição coreográfica e criação, montagem e análise de espetáculos, entre outros que envolve propriamente o conhecimento em Dança.

Pensar a técnica na formação a partir do que dizem os professores e as professoras entrevistados me remete ao que salientou Cardona (2014), quando alertou que a formação em Arte pode levar a formação de "não-artistas", o que compreendo como sendo o risco de uma formação tecnicista. A técnica, quando dentro da proposta curricular, pode ser compreendida como um meio e não como um fim, o que parece o caminho mais rico do ponto de vista pedagógico e menos arriscado.

As reflexões apresentadas por autoras como Marques (2010a, 2010b) e Falkembach (2012) nos respaldam para afirmar que é preciso ter cuidado com a abordagem de algumas técnicas, sobretudo, porque trazem em sua essência marcas de sua própria constituição enquanto modos de produzir Dança. É o caso do sempre utilizado como exemplo Balé Clássico, em grande parte das vezes trabalhado nos espaços não-formais, de forma extremamente mecânica, impondo um código e baseando o ensino em uma mera reprodução e cópia não reflexiva. Marques (2008) alerta, ainda, para a tendência ao virtuosismo extremamente seletivo e a uma postura docente autoritária e não dialógica.

Percebo que todos os professores e as professoras entrevistados nos demonstram uma tendência em consenso nos três cursos de fugir do tecnicismo. Este é um movimento que está sendo realizado por outros cursos do país, como é possível acompanhar, por exemplo, os movimentos percorridos pelo curso da UEA, trazidos no por Carvalho (2016). Esta é uma perspectiva defendida por Silva (2016), quando nos afirma que:

> Não é mais possível manter o modelo ultrapassado do espelhamento e da tentativa da cópia professor do professor pelo aluno, pois não se pode mais pensar o não corpo do dançarino como um mero instrumento para a dança. Deve-se pensar o corpo como motor fundamental da construção do pensamento em dança, o que poderá posteriormente ser expresso pelo movimento e pela criação artística. Nesse processo, na formação do aluno são plenamente respeitadas sua formação, informação e história de vida fazendo assim com que sua passagem pela universidade seja bastante produtiva, dinâmica e plena de boas surpresas (p. 34).

167 É importante ressaltar que quando discute o tema o pesquisador está se referindo a uma contextualização ampla por meio da qual demonstra os movimentos históricos das pedagogias no Brasil e se utiliza da metáfora da curvatura da vara que, ao mover-se tende a ir aos extremos antes de chegar ao caminho do meio. Esta analogia, segundo o autor foi inspirada em uma expressão tomada de empréstimo do revolucionário Lênin (2013, p. 227). Embora o contexto seja outro e a abordagem também, a imagem e a ideia da curvatura da vara, ajudaram neste momento a compreender os movimentos dos cursos em relação às técnicas de Dança.

A perspectiva trazida pelos professores me parece em consonância com a defesa de Silva (2016). Traz ainda um conceito de pluralidade que nos leva a pensar na importância de diferentes vivências que permitam produzir e conhecer a Dança, fazendo-a, a partir das memórias corporais, dos saberes e das culturas trazidas pelos acadêmicos e acadêmicas. Para isso, variadas possibilidades de abordagem pedagógica foram citadas e exemplificadas, eixo que discutirei de modo mais detalhado no próximo bloco de análises.

Vejo que, quando trazem a visão sobre a técnica, quando escutam os discentes e repensam disciplinas e práticas, quando apostam na autonomia dos estudantes, quando pensam neste ensino de Dança contextualizado, os cursos de Dança gaúchos estão em consonância com movimentos nacionais, como pudemos acompanhar as colocações de Silva (2016). E esta compreensão ampliada a respeito da própria técnica, advém de todo um movimento importantíssimo ocorrido na Dança a partir do século XX e de todos elementos que a Dança Contemporânea vem trazendo e tensionando, historicamente.

Alguns professores enfatizaram a necessidade de aproximação com o ambiente escolar. Este me parece o coração da formação na licenciatura, como nos explicam Nóvoa (2011, 2017) e Shulman (1986, 2005), algo a que devemos dispensar tempo, estudo e ação, se de fato quisermos devolver a dignidade perdida dos educadores. O ambiente escolar é de onde provém conhecimentos valorosos e indispensáveis na formação de um professor, como têm enfatizado os autores. Embora tenham trazido o intuito de aproximação com a escola em alguns momentos, parece que ainda esta discussão não está no centro dos debates como cursos, como intencionalidades coletivas da/na formação. Não podemos construir "bacharelados disfarçados de licenciaturas" (p. 1112), enfatizou recentemente Nóvoa (2017).

Parece haver uma nuance mais forte nas vozes dos docentes da UFPel, que independentemente de estarem mais ou menos próximos de disciplinas do campo pedagógico, fizeram, na grande maioria, menção ao universo escolar. A Profe G., da UFPel, explica que há um longo caminho a seguir. Ao compartilhar suas experiências contou: "a gente vê que as escolas estão se esquivando porque a Dança desacomoda. A Dança perturba, a Dança é barulhenta, a Dança é espaçosa, mas é necessária!". Para I., também da UFPel, "a inserção na escola não pode faltar, mas com acompanhamento. Não é só se inserir [...] eu acho que a gente precisa orientar os alunos". Para o Profe C. que é da UFSM, "não dá para deixar a relação com a escola só lá no estágio".

Quando foram criados, os três cursos mantinham blocos grandes de disciplinas lotadas em outros centros e ministradas por docentes de outras áreas de conhecimento, principalmente no campo pedagógico (incluindo estágios) e no campo da Saúde. Dentro desta discussão em torno dos possíveis componentes curriculares, uma tendência comum às três licenciaturas foi trazê-las para si, digamos assim. Vou detalhar esta questão a seguir.

Na UFRGS, por exemplo, como explicou a Profe K., os professores transformaram a nomenclatura das disciplinas da área da saúde para Estudos do Corpo, visando "trazer esse conhecimento para a Dança, para ser ensinado por professores de Dança". A formadora explica que também os estágios e as disciplinas do campo pedagógico relativas ao ensino de Dança passaram a ser trabalhadas pelo curso. Também lembrou, durante a entrevista, que muitas vezes os estudantes conclamavam para que essas disciplinas se aproximassem das discussões em Arte.

A Profe B. compartilha uma fala importante que explica o entendimento do grupo naquele momento:

> A gente ficou com as que a gente considerava mínimas da FACED, não porque a gente não considere, a FACED é um instituto consagrado aqui na UFRGS. Não é isso! A gente achava que, no frigir dos ovos tinha especificidades. Então, por exemplo, os estágios

> estão todos supervisionados por nós. Fizemos um concurso nessa área específica [...]. Favorece que a gente não repita, uma coisa que é muito antiga, [...] a gente daria conta da formação técnica, teórica e artística da Dança e a faculdade de educação daria conta da licenciatura. Não! A gente entende que todas as nossas ações, as nossas disciplinas, as nossas experiências, elas estão sempre permeadas por isso, por essa consciência do professor, de que está formando o licenciado. Então eu acho que isso é muito importante, a gente usa a metáfora, essa imagem mesmo: a gente pegou na mão, a gente foi lá e disse, é responsabilidade nossa!

No caso da UFSM, ainda que até 2019 não tenha sido possível a efetivação de um novo projeto, esta discussão esteve sempre muito presente nos debates em torno de sua reformulação. Em alguns momentos, o curso chegou a assumir a disciplina de estágio, por exemplo, lotada no Centro de Educação. Atualizando-me das discussões do novo projeto[168], os colegas informaram que esta tomada de disciplinas do campo pedagógico e da Saúde foi uma decisão unânime.

A Profe G., da UFPel, explica, por exemplo, que é uma abordagem completamente diferente a de uma disciplina de Anatomia ou Fisiologia tradicional, da perspectiva trabalhada na formação em Dança. "Sem estar dirigida para a Dança, fica uma coisa distante, fica uma coisa apartada...". Profe M. também relata que na UFPel: "[...] ao invés de seguir um movimento que era estimulado, de ter as disciplinas pedagógicas da Faculdade de Educação", o grupo apostou neste movimento de manter alguns componentes, mas assumir para si, o conhecimento pedagógico em Dança.

Pensando nesta realidade, Carvalho (2016) da Universidade Estadual do Amazonas também compartilha um movimento do curso a partir desta percepção. A professora explica que, ao identificar a necessidade de articulação com a Dança, o grupo tem solicitado aos docentes "pertencentes às outras áreas de conhecimento maior envolvimento em atividades do curso (reuniões, planejamento, eventos da área da dança), de forma a sensibilizá-los e gerar vivências na área artística" (p. 153). A imersão destes professores, principalmente em práticas promovidas pela produção artística pode, e porque não dizer, irá oportunizar momentos de formação importantes. Também uma outra possibilidade não trazida nas entrevistas, mas que recordo que foi algumas vezes realizada na UFPel, é a docência compartilhada. Considero esta uma oportunidade bastante rica de desenvolvimento profissional[169].

Penso ser importante destacar duas questões a respeito desse movimento. Primeiro, a necessidade de aproximação, de hibridização destes conteúdos e disciplinas com o campo da Dança. Lembrando nossa trajetória, somos desconhecidos da maior parte das pessoas no espaço acadêmico. Daí que, ao desenvolver disciplinas como Anatomia, por exemplo, ou didática, exista uma grande dificuldade por parte de professores e professoras que as trabalham em relacionar, ou melhor direcionar a prática pedagógica à área da Dança, já que não tem subsídios nesse sentido. Se é muito recorrente em outras licenciaturas ouvirmos falas dos estudantes sobre isso, no caso da Dança, me parece, estas dificuldades são agravadas pelo distanciamento que, de modo geral, todos os demais colegas têm da nossa área de conhecimento.

Uma tendência comum aos cursos da UFPel e da UFRGS e que também, pelo que indicam os professores, se materializará no novo projeto pedagógico da UFSM, é uma parte do currículo com fluxo mais livre. Ou melhor, que permita, que estimule que os alunos e as alunas construam uma parte de sua trajetória formativa, de acordo com seus interesses e particularidades.

Volto ao exercício de escuta trazido pelos docentes em suas reflexões. Tem sido, principalmente, a partir do que os estudantes

168 Em trâmites para a implementação em 2020.

169 Lembro-me, por exemplo, quando fazia a licenciatura em Dança, de ter tido a disciplina de Fisiologia ministrada por duas professoras, uma das Ciências Biológicas e outra da Dança. Era uma experiência muito rica que ajudava na formação mútua e também instigava a interlocução entre saberes, e logo, favorecia nossa aprendizagem.

vem cotidianamente abordando, que esta mudança nos projetos foi impulsionada. E também da escuta entre os pares. Como fala a Profe M., da UFPel, “tivemos de aprender um pouco sobre Dança para melhor compreender sua presença no universo da formação superior em Dança e mais especificamente da licenciatura”, o que demonstra o amadurecimento dos cursos e da área ao longo dos anos.

Então, volto-me também ao nosso perfil diverso. Acredito que as trajetórias múltiplas de formação do corpo docente das licenciaturas em Dança têm permitido que muitos desses componentes sejam trabalhados por dentro da Dança, por pessoas com conhecimento da área e este é um aspecto muito interessante que está diretamente ligado ao perfil docente.

Quando discutíamos essa questão no curso da UFSM, lembro-me de com frequência apontar para o perigo de nos tornamos “muito fechados em nós mesmos”, o que não seria salutar, pois a circulação dos alunos por outros centros, com outros professores e outras áreas é muito importante. Parece novamente que o “entrelugar” ajuda a encontrar possibilidades.

Por fim, as falas das Profes G. e R. da UFPel, sintetizam um olhar importante para a formação do professor-artista-pesquisador, como um profissional que precisa assumir o compromisso coletivo em prol da Dança (como o próprio perfil docente evidencia no primeiro bloco de análises). Deste compromisso transpassa uma ideia de engajamento social e conscientização necessários ao perfil do professor e da professora de Dança. Vejamos o que dizem:

> [...] então eu fico pensando assim, o aluno se matricula, ele faz todos aqueles componentes curriculares, ele cumpre, mas ainda eu acho que ele tem que ter, individualmente, um comprometimento com a profissão. É isso que eu acho que tem que ter! (Profe G.)

> [...] E esse *como* é uma pesquisa constante, do que fazer, como fazer, como entrar na escola, que espaços conquistar na escola, como trazer isso para a formação como olhar, como analisar, como batalhar pela área também. Porque as vezes tu vai lá e só aceita, tu não batalha... (Profe R.)

Tentarei dissertar em torno do que me move a pensar nesse sentido de um compromisso coletivo. Primeiro, ao assumir o lugar professor, a licenciada ou o licenciado assumem a condição de educadores. Tornam-se os mestres autorizados a desenvolver as práticas pedagógicas em Dança que se desenvolverão, sobretudo, nos ambientes escolares formais. Ao chegar aos espaços de educação formal, terão a complexa tarefa de colaborar com a formação das novas gerações, mais do que isso, poderão despertar o desejo de novos artistas, poderão contribuir para a formação de público para a Dança, poderão colaborar com a dimensão sensível instituidora de novas práticas escolares, humanas e sociais. Sabemos que a escola é um espaço privilegiado nesse sentido. Ao colocar a Dança efetivamente no cotidiano destes contextos, poderão colaborar para a instalação de novas epistemologias, estarão assim, contribuindo com a formação de toda comunidade escolar.

Para que isso ocorra, a Dança precisará adentrar estas realidades por meio da Arte, sendo Arte, principalmente. Só é possível ensinar Arte conhecendo-a na sua essência, sendo artista. Desse modo, esse professor só pode ser uma artista da Dança, se é alguém que experimentou e vive a sua própria trajetória criativa. A pesquisa é essencial neste fazer, a pesquisa no processo criativo, a pesquisa sobre o próprio fazer em busca deste caminho pedagógico e a pesquisa no sentido científico, pois é preciso contribuir com as produções sobre o campo. Exige uma postura de pesquisador. É como um ciclo que se autonutre e que não se faz de forma neutra, mas, no constante fazer político. Político porque é feito por seres humanos e porque precisa ainda conquistar espaços e compartilhar saberes. A Profe G. dizia que é preciso “dar-se conta” deste papel.

Desta fala, fortemente presente em todas as colocações dos professores vem a força da categoria política na formação, esta inerente, eu diria, ao conceito do professor-artista-pesquisador. A seguir compartilho reflexões sobre o tema.

8.3 Compreender e assumir nosso papel político é preciso

> Não adianta só ensinar a dançar e dar aula de Dança se eles não sabem como... qual é o papel deles na sociedade, como é que eles podem conquistar isso, o que é que está faltando, como é que eles falam de Dança...[170]

Freire (2015b) dizia que "precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída" (p. 15). É a esperança trazida pelo autor que nos convoca e nos coloca diante da tarefa eminente de lutar. Em "Política e Educação" (2015b), por várias vezes, o mestre nos impulsiona a assumir nosso papel político como educadores e educadoras. É quando diz que "em História se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer" (p. 126) que enfatiza que precisamos realizar "o possível de hoje" para que se "concretize amanhã, o impossível de hoje" (p. 118). Freire (2015b) nos ensina a ler o mundo de forma menos ingênua e mais crítica. Não nos cabe, pois, se conscientes do nosso lugar no mundo, assumir o papel de meros expectadores da história. Está no ímpeto humano para "ser mais" a luta contra toda forma de opressão.

Assim, vou começar estas reflexões contando "causos",[171] gosto de histórias. Trarei algumas coisas que ouvi e vi. Quatro cenas, quatro atos artísticos-políticos emblemáticos para discorrer acerca da dimensão política na formação. Ao contá-las, vou anunciando o último bloco de análises, a respeito de como fazemos a formação, trazendo nestas exemplificações uma linguagem próxima da que teremos a seguir.

Causo 1: Estamos em 2007. Ainda não existe outro curso de graduação em Dança público no estado, além do oferecido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Ele está repleto de professores de Arte, bravos batalhadores da área. O governo, então, resolve atacá-los - sem dó! O movimento de fechamento do campus Montenegro assombra docentes e discentes que constroem diariamente os cursos ali lotados. Os professores e as professoras não recebem seus salários. É preciso agir. Reagir! Era a morte, o luto dos sonhados cursos de Arte, que rondava por ali. Como mostrar a força e a importância dos cursos para a região e para o estado? Como frear os desmandos governamentais? Um cortejo fúnebre de artistas docentes e discentes vai ao Palácio Piratini. Um caixão de criança, uma metáfora artística-política da morte de um bebê recém-nascido. Preto! Impacto. Luta! O curso se mantém de pé. Vivo e fortalecido. Todos e todas saem ainda mais combativos e com um grande aprendizado.

Causo 2: Junho de 2014. Capital gaúcha - o centro da cultura "mais avançada" do estado bairrista (conservador e machista como boa parte do país). Um jovem estudante do curso de Dança se vê em meio a posturas homofóbicas com ele e com colegas no ambiente acadêmico... compartilha a experiência desagradável e desrespeitosa com suas professoras. O grupo fica muito afetado. Surge uma ação/intervenção: todas as professoras formadoras se montam de *Drag Queens*. Um grande ato dançante acontece no espaço onde as atividades do curso se desenvolvem. No cartaz, empunhado por duas mãos, corações desenhados e as palavras: salto,

---

170 Profe F. da UFRGS.

171 Utilizo-me da linguagem popular e comum na literatura, quando contamos histórias, acontecimentos, anedotas.

Oração da Esperança

A poesia me salvará destes tempos difíceis!
De tempos em tempos os tempos se repetem
Como a maldade também evolui a ditadura tem outra cara e faz a festa vestida de democracia
A poesia me salvará!
De tempos em tempos os tempos se repetem
A arte evolui com sabedoria e aumenta a sua resistência
A poesia me salvará!
Usarei escudo poetico
De tempos em tempos os tempos se repetem
Hei de conhecer mais gente que saiba amar e quero ser o seu par..
A poesia me salvará!
E quando o temporal passar e passará.. pois de tempos em tempos os tempos se repetem
Estarei aqui integra e forte!
Transbordarei o amor compartilhado por Quintana, Clarisse, Adélia... e com a lucidez de Saramago.
A poesia me salvará!

Berê Fuhro Souto

chuteira, sapatilha. O campus amanhece com um arco-íris!

Causo 3: Interior do estado do Rio Grande do Sul. Calor natural e calor do fervor de manifestações estudantis pelo país. É dezembro de 2016. Ocupações de espaços de educação formal em prol de uma educação pública de qualidade, contra a reforma do Ensino Médio. Semestre interrompido "abruptamente". Protagonismo estudantil. Vida pulsante. Trinta dias de luta. Autogestação. Uma disciplina: Fundamentos dos Elementos Cênicos. Uma avaliação pendente. Uma solução decidida em comum: obras em vídeodança. O tempo e a organização outra da ocupação permitem e favorecem a produção. Surgem os temas finais para os trabalhos: a repressão da mulher no Islã, as dificuldades e preconceitos vivenciados por imigrantes, o "enterro" do título eleitoral... Refresca o coração da professora... Capital, calor de asfalto, tempos próximos, é novembro. Aqueles corpos todos, diversos, pretos, pardos, híbridos, repletos. Ocupam, ocupam-se. A tradicional Semana da Consciência Negra perpassa as ações da ocupação. Estudantes da Dança se deslocam para atividades do Centro de Artes. Deste encontro são plantadas as sementes do Coletivo Negra, grupo estudantil de Dança da UFRGS protagonizado pelas bailarinas e futuras professoras. Sul. É o lugar do começo ou o fim do estado? Calor úmido da Satolep de Vitor Ramil[172]. Ocupação no Centro de Artes. Ocupa ação estudantil. Tensões entre docentes e discentes. Disputas ideológicas. Reflexões... aprendizagens. Consensos, dissensos. Diálogo! Palavra mágica que abre caminhos para construir...

Causo 4: Abril de 2019, em algum lugar de um Brasil desolador. Extermínio de negros e negras. Feminicídio crescente. Exaltação à ditadura militar e à tortura. Homofobia. A professora sofre. Os jovens estão angustiados, inseguros, alguns com muito medo. A professora sofre ainda mais com o sofrimento dos alunos e das alunas. Os dias passam, atos se sucedem por todo país. Ela reage! Age! Junta-se a alguns meninos e meninas e cria uma performance. No horário de pico, em frente ao restaurante universitário: "Parem de nos matar!", é a obra/ação política conclamada pelas artistas. Estranhamentos, desconfortos dos presentes, sentimentos de representatividade. Sensações híbridas. A ação é confortante, impacta e move a continuar. Cria-se um Núcleo de Ações Performativas, tendo como espaço inicial de debate, as redes sociais. Segue a roda da história. Oitenta tiros matam um jovem negro. Surge a performance "Que tiro foi esse?". Consegue-se divulgação nas mídias tradicionais da cidade. Chove comentários agressivos, preconceituosos e permeados de ódio. A resposta é outra performance. Segue...

Acredito que fui, ao longo de diferentes etapas da tese, demonstrando que a realidade da Dança não deixa outro caminho que não a luta: por visibilidade, por espaço no mundo do trabalho, por respeito, por reconhecimento, por investimentos... No caso da licenciatura soma-se a esta realidade a luta emergente, como diria Nóvoa (2017), para resgatar a dignidade docente. Uma militância que exige que nos empenhemos pela manutenção dos direitos e da autonomia das escolas e universidades. É a constante e inquieta briga pela ampliação das oportunidades de acesso à Arte, para todos e todas. É a cotidiana busca por ações que promovam e valorizem a educação das sensibilidades. É a denúncia sistemática das condições precárias a que tem sido submetidas nossas escolas públicas. É a luta incansável contra toda forma de opressão e exploração do homem pelo homem (como assinalaria o mestre Paulo Freire)!

172 O cantor e compositor pelotense brinca com o nome da cidade Pelotas, utilizando-o de "traz para frente", como Satolep.

Não há outro caminho para a docência em Dança que não lutar. E eu diria, lutar assumindo-nos como classe operária, como profissão proletarizada. Para isso, universidade e escola básica precisam estar juntas, encontrarmos unidos um lugar híbrido, como tantos outros inerentes à docência em Dança e para o qual nos convoca Nóvoa (2017).

No início deste texto acompanhamos quatro causos verídicos, que são exemplares, parece-me, para trazer apontamentos a respeito da dimensão política na formação do professor-artista-pesquisador. São histórias de luta de professores, de professoras, de alunos e de alunas. Cada um traz um contexto do fazer político que perpassa com força os discursos e práticas dos professores e das professoras entrevistadas. A vertente política encontrada nas transcrições evidencia grande aproximação com as discussões freireanas. Vamos acompanhar o que diz a Profe S., da UFRGS, a partir de sua compreensão acerca da Dança e de seu papel na formação:

> Eu acho que dançar é uma forma de entendimento do mundo, tu entende o mundo através da Dança, de dançar. E daí, entender isso é uma coisa, e em seguida, entender qual é a ação política da gente no mundo com isso. Porque essa é uma formação para si e como professores. É uma formação onde consequentemente também vai influenciar pessoas com essa forma de entender o mundo que geralmente propõe transformação, porque a gente trabalha com empoderamento, com criatividade, com procurar autonomia. Então eu acho que essa é uma consciência muito importante: desenvolver com os alunos qual é o nosso papel no mundo!

Freire (2005, 2015a, 2015b,) discutiu amplamente o aspecto político como inerente ao de educar. Trazendo a visão progressista, o autor vai defender, também em diferentes momentos, a luta por uma prática pedagógica que repudia preconceitos, que combate as desigualdades e que luta pela desocultação do mundo. Uma premissa básica em sua teoria é o direito a ser respeitado na diferença sem negar a necessidade da unidade nesta diversidade. São dimensões que os quatro causos vão nos revelando, enquanto revivemos com os professores e as professoras suas histórias.

Quando vai trazendo suas aprendizagens ao longo da vida profissional a Profe Q., da UFRGS, muito bem coloca que "não é só a matéria que a gente dá em aula que é conteúdo de aprendizado em uma licenciatura!" e vai explicando que as experiências são fundamentais neste processo. Entre as experiências estão as lutas políticas. Assim, como Freire (2015a), a professora corrobora o entendimento de que "a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas, quanto em sua conscientização" (p. 34). E não há consciência, na compreensão do autor, sem a comunhão entre homens e mulheres que se libertam juntos. A professora relata com apreço a aproximação com a ocupação protagonizada pelos estudantes da UFRGS, quando viu um grupo muito engajado e organizado. "Fiquei impressionada", disse.

Tanto as Profes Q. e S., da UFRGS, como a maior parte dos professores dos três cursos, trazem, em meu entendimento, uma perspectiva freireana de compreensão da história que recusa determinismos e aposta na utopia do futuro. Do novo como um outro tempo a ser construído para a Dança como área de conhecimento e para os profissionais do campo, mas sempre contextualizando esta aposta no todo de uma sociedade que não se pode negar, está se desumanizando.

Algumas colocações dos professores evidenciaram que existe um grande esforço para que as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos sejam permeadas por um rigor, sem o qual não existiria o respeito aos educandos. Um rigor que não está separado da dimensão política no ato de (se) educar. Ou seja, precisamos situar o conhecimento para que não seja algo colonialista e autoritário. Esta é uma questão que podemos observar nas decisões políticas que envolvem a estrutura curricular e mesmo nas abordagens

pedagógicas por eles desenvolvidas individualmente e no coletivo.

Existe uma postura crítica muito fortalecida em relação à área, que se repensa a todo tempo. O Profe H., da UFSM, sintetizou: "eu acho que qualquer profissional e qualquer área tem que saber questionar a sua própria área, criticar a sua própria área e não só afirmar". Está muito presente em suas falas a dimensão da conscientização sem a qual é impossível ler o mundo. O mestre Freire (2015a, 2015b) nos diria que toda a ação humana é uma ação política, mas os traços presentes na formação dos licenciados e das licenciadas em Dança dos três cursos demonstram que suas ações são desenvolvidas com intencionalidade pedagógica. Quando contava sobre o engajamento com as lutas do campo das Artes, a Profe S., da UFRGS, deixou clara esta questão. Vejamos o que ela diz:

> Ah é #profissão artista, é FUNPROART. Deixaram o FUNPROART, não vai mais ter [...]. A profissão depende desses lugares que são lugares que serão os profissionais que terão que dar conta para eles mesmos. A gente aqui no curso de Dança, várias de nós já participaram do Colegiado de Dança. Só que nem todos os alunos, aliás pouquíssimos deles vão ter um direcionamento político assim, de querer participar desses lugares. Mas todos eles precisam consciência política de construção de classe.

O comprometimento dos professores e das professoras, nesse sentido, é uma constante. Relembro, por exemplo, quando a Profe R. da UFPel falava da necessidade e compromisso da Dança em fazer algo diferente. Para a Profe S., "é necessário ter uma formação para uma atitude política". A Profe I. da UFPel traz de forma enfática sua visão sobre a formação:

> Eu converso muito com meus alunos. Eles têm que estar por dentro do que está acontecendo, das questões políticas sociais, porque não adianta eu me fechar em uma bolha da Dança, achar que a Dança é a coisa mais maravilhosa e chegar lá e não perceber o contexto que as coisas estão inseridas. E a Arte, ela serve para isso, para a gente poder dar um respiro, dar um grito, se expressar...

A Profe J. da UFRGS afirmou que a Dança é Arte e "a Arte é aquele momento que tu consegue exaltar, tu consegue protestar, tu consegue negar, tu consegue fazer uma série de coisas. A Arte ela é expressão. Expressão da impressão!". Como pudemos perceber ao longo de todas as reflexões desta tese, existe uma necessidade urgente de ampliação de espaços profissionais para os artistas e, principalmente, para os que se dedicarem à docência. Como coloca a Profe K., da UFRGS: "depende das políticas públicas de abrir concursos, então isso também está nas nossas mãos, nas nossas ações políticas, nas nossas brigas políticas. Mas também nas mãos do governo". Profe K. parece convocar ou reiterar a ideia que anunciei anteriormente de que é preciso lutar.

O Profe A., com a força de uma pedagogia libertária, traz de forma explícita em suas percepções, uma visão que assume a dimensão política na formação e que, na área, se torna uma necessidade central, da mesma maneira que apontava o Profe H., da UFSM:

> Não tem como pensar hoje um currículo ingênuo, um ensino despolitizado, um ensino aleatório, um ensino desarticulado, um ensino descontextualizado. Então, acho que esse movimento, tanto que a gente está inserindo uma disciplina que chama Dança, Política e Produção Cultural, para discutir tanto as coisas do campo, fomento e tudo mais, quanto o que é política cultural, como é que a gente pensa ideologicamente o que é a gente vai fazer... O que é que significa fazer na escola uma coreografia de Dança Afro, o que significa fazer de Balé, ou seja, não que seja, melhor ou pior uma ou outra, mas entender politicamente como pensar isso, e o papel político de um docente, de um artista…

A Profe D. fala de uma "conduta" e se explica: "eu estou batendo de frente o tempo inteiro com o Projeto Escola Sem Partido,

sem estar dizendo isso, porque, no meu entendimento o que faz o currículo é a conduta e isso é política!". É uma conduta como assunção. Quando falava das lutas da área, a Profe M., da UFPel, ressaltou: "[...] nós temos uma realidade infelizmente não muito favorável que a gente tem que batalhar, mas que também depende de concurso! Para isso nós temos que nos organizar politicamente [...]" e por fim, a professora traz a solidariedade freireana dizendo: "mesmo que eu não vá fazer o concurso eu tenho que batalhar pelo meu colega".

Pudemos acompanhar, pelo que narraram os docentes, que as ocupações[173] tiveram um papel extremamente educativo para os três cursos. No caso da UFPel, como conta a Profe M., a força da experiência de luta que congregou a todos após a ocupação se somou a uma greve e foi fundamental. Para ela, que viu pela primeira vez as três categorias juntas (discentes, docentes e servidores), não foi um processo simples, "também houve ruídos... trancos e barrancos", mas ao fim, houve uma união entre todos, após muitos embates e aprendizagens. Então, a professora segue suas reflexões e explica:

> [...] isso amadureceu a ideia de que não somos categorias opostas que vivem brigando, porque até então eu tinha essa leitura. Então na coordenação direto essa leitura... Que era professor contra aluno, aluno contra professor! E aí essa greve, muito mais a ocupação do semestre anterior, exacerbou essa disputa professor x aluno e foi aí que começou um amadurecimento de entender que não somos competências opostas, somos o coletivo, somos agregadores, somos a comunidade acadêmica do curso de Dança e se a gente não trabalhar junto... e para isso o representante discente tem que estar na reunião, e para isso a gente tem que participar da assembleia se for convidado, e para isso a gente tem que estar disponível para ouvir o aluno e para isso representante discente tem que fazer assembleia para passar as informações.

O relato da docente explicita, com muita clareza, o papel extremamente educativo da ação política. A professora explica que foi uma experiência nova para o grupo e um "exercício político" extremamente formador para ela, individualmente:

> [...] a gente vem de uma geração bastante passiva, então para a gente também é novidade. Eu... claro! Ali no grupo, temos colegas que foram estudantes bastante ativistas, eu pessoalmente, não tive experiência nenhuma de políticas estudantis, então para mim é uma novidade lidar com isso, então é um exercício aprender a lidar com alunos que querem atuar politicamente. Se eu não tive experiência como é que eu vou lidar com isso? Então acho que esses últimos dois anos foram anos de bastante aprendizagem.

Talvez, arrisco dizer, que muito mais do que qualquer outro estudo em sua vida a experiência oriunda das marchas, como diria Freire, trouxe uma aprendizagem transformadora para esta professora. Sua fala faz sobressair a importância, a necessidade e a força da prática. Ao buscar emancipar, a professora se emancipou porque, em comunhão com os outros. Como bem diz a professora não haveria melhor forma de ensinar a lutar e aprender sobre isso do que vivendo. Como enfatizou Freire (2015a) prática e teoria se retroalimentam. Vamos nos fazendo professores e professoras enquanto experienciamos.

Profe F., da UFSM fala da formação cujo ensino "seja nesta perspectiva de construir um lugar político de artista como cidadão". Está imbricada ao conceito de artista trazido pelos professores esta questão da politização e da cidadania. A fala do Profe A., da UFPel, traz a vida pulsante para dentro dos cursos e leva a Dança para fora de si, evocando de forma que eu diria freireana pela conscientização necessariamente presente em uma prática formativa progressista. Uma das últimas entrevistas concedidas, a voz do

173 Como pudemos acompanhar durante a escrita do "causo 3", no ano de 2016, um movimento iniciado pelos secundaristas se espalhou pelo país e adentrou as universidades públicas com ações de ocupações de prédios em prol de uma luta contra uma reforma do Ensino Médio anunciada pelo governo na época.

docente traz o desespero do momento atual:

> [...] não podemos deixar de falar do momento político atual. Ou seja , o que é que isso significa para as Artes, o que é que significa para Dança, o que é que significa para a educação, o que é que significa, para a universidade, o que é que significa para a vida social como um todo. E nós não somos um paraíso, um mundinho enclausurado em muros altíssimos que não vive.... a gente é contaminado, afetado por tudo o tempo todo, então essas questões vem!

Em outros textos, durante a escrita da tese, discorri em torno do quanto tem se tornado angustiante a conjuntura atual do país, da educação e, sobretudo, da nossa área. Quando estava próximo de concluir o estudo, quanto mais me deparava com os dados, mais sofria com a incerteza que só se aprofundou com relação à inserção profissional dos egressos, com a existência dos nossos cursos (e corpos!), com os desafios inúmeros pelos quais passam e passarão jovens que escolhem a docência em Dança como futuro profissional.

A educação dentro do sistema capitalista, diria Freire (2015a, 2015b), não mudará a sociedade, está grudada com a hegemonia opressora. Mas, sem ela, diria também o mestre, não há como transgredir. Do mesmo modo digo: a Arte quase nunca é ingênua, não está apartada em sua ilha isolada do resto da vida, ela também pode e, por que não dizer, carrega a força de ser transgressão. Ela faz perguntas, e a pergunta, é quase sempre uma célula revolucionária. Logo, com ela podemos muito. Escolher ser um professor de Dança hoje, no Brasil, é um ato duplamente político e de extrema coragem, afirmo (por ser a soma da escolha pela docência e pela Arte). É também uma aposta no ser humano, nas humanidades, na própria existência.

Para encerar este bloco, compartilho um relato do Profe A., da UFPel:

> Tinha um aluno ano passado mandou uma mensagem, “Professor eu não vou na aula amanhã porque não tenho dinheiro para passagem”. Eu disse não vou te dar falta, não vou te dar falta, entendeu? Quer dizer, falta tem que dar, mas é uma falta justificada, entende? A pessoa não tinha dinheiro para a passagem, o que é que eu vou fazer? Eu vou dizer te vira, vem a pé, a guria morava no Capão do Leão! Entende? Não, não! Me diga que eu estou errado! Pode dizer que eu estou errado eu não consigo ser diferente, eu sei o que é não ter uma passagem, o que é não ter dinheiro para o lanche!!

Porque somos afetivos, por nos colocarmos no lugar da escuta, não podemos e não queremos, parece, sucumbir a ira capitalista que, desejando ter, não enxerga mais o que efetivamente nos torna humanos. Como Marques e Brazil (2012) inspiraram, podemos pensar uma aula de Arte na contramão da onda capitalista e mecanicista, que, pelo menos, tensione estes modos enrijecidos de ensinar e aprender. Os autores nos convidam a fazer a escolha política de também, nas escolas e universidades, criar espaços e tempos para:

> Fazer, não para vender. Realizar, não para possuir. Dedicar-se, não por pagamento. Construir, não pela utilidade. Esforçar-se não para vencer. Conhecer, não para competir. Unir-se a outros, não pelo retorno individual, mas pela construção de algo maior que as individualidades e de posse socialmente coletiva (p. 33).

Por fim, “a gente vai ter que continuar sendo forte, se unir”, como disse a Profe K., da UFRGS. Que entre esperançar, agir e pensar desabafa: “Eu tento levar isso para eles, o máximo de esperança possível, mas esse é o maior desafio, é o ser tudo possível, em um lugar onde as vezes as coisas não são tão fáceis”. No seu ímpeto de resistência freireana, a professora nos remete à constância das idas e vindas da docência em Dança. Não há mudança sem risco. Precisamos sobreviver a anestesia histórica que se abate sobre os homens quando em situação de opressão, é o que certamente o mestre diria a respeito da nossa realidade.

9. Como estamos formando?

Eu ando pelo mundo prestando atenção
Em cores que eu não sei o nome
Cores de Almodóvar
Cores de Frida Kahlo, cores
Passeio pelo escuro
Eu presto muita atenção no que meu irmão ouve
E como uma segunda pele, um calo, uma casca,
Uma cápsula protetora
Ah! Eu quero chegar antes
Pra sinalizar o estar de cada coisa
Filtrar seus graus
Eu ando pelo mundo divertindo gente
Chorando ao telefone
E vendo doer a fome nos meninos que têm fome
[...]
Eu ando pelo mundo
E os automóveis correm
Para quê?
As crianças correm
Para onde?
Transito entre dois lados
De um lado
Eu gosto de opostos
Exponho o meu modo
Me mostro
Eu canto para quem?
(Esquadros/Adriana Calcanhoto)

O título que abre esta seção poderia certamente ter a seguinte escrita: "Como estamos *(nos)* formando". Isso porque é sabido, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente (GARCÍA, 2009), que a prática pedagógica é elemento extremamente importante no movimento contínuo de nos constituirmos como educadores e educadoras. Quando estamos formando os futuros professores e professoras de Dança também estamos, a todo momento, nos formando e aprendendo com eles. São processos imbricados o ensinar e o aprender, já diria o mestre Paulo Freire (2011). "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2011, p. 25), lembremos!

Começamos este terceiro e último bloco de análises com a letra da canção "Esquadros", e não por acaso. Vejo professores e professoras formadoras vendo "tudo enquadrado", nos "remotos controles" das instituições formais, buscando e encontrando formas de estar nestes espaços e no mundo. Vejo-os movendo quadros, que não estão estáticos ou fadados a ali permanecerem. Choram ou sorriem dançando suas existências... Como nuvens, nunca estão iguais e não poderemos enquadrá-los, como diria Gambini (2010). Não se guarda em uma caixa uma professora com a "cabeça nas nuvens". Elas e eles não "passam pelas coisas", mas afetam e se permitem afetar pelo que passa. Por isso, podem se colocar como incompletos e desenvolver a empatia para escutar em busca de "ser mais".

Quando falava do perfil de um docente formador ou formadora na licenciatura em Dança, o Profe F., da UFSM, falava de um profissional "que é flexível, solto". Ele não tem um "contorno específico", dizia. "É um professor que dialoga, que fricciona, que provoca, que estimula, que, mais do que falar, a fala dele é uma ação. Você sente, você vê, você percebe com ele, no fazer dele". Esta me parece uma síntese representativa de todas as vozes ouvidas.

Quando iniciei o percurso investigativo, trazia em mente algumas discussões, em certa medida ainda incipientes, que eram desdobramentos das indagações que reverberaram da pesquisa de mestrado. Estava em busca de uma abordagem pedagógica para ser "enquadrada". Queria ouvir sobre um perfil que desse conta da formação do professor e da professora de Dança, compreendendo a necessidade de dar espaço central à discussão de como trabalhamos os componentes curriculares. Tanto, que uma das questões elaboradas para o roteiro semiestruturado das entrevistas, buscava apreender das narrativas esta premissa.

Os professores e as professoras trouxeram a ideia de que a receita é exatamente não ter uma receita. É um perfil "poroso", movente, dizia o Profe C. Em comum, parece-me, existe a ideia de um formador/formadora que está aberto à diversidade, que está convencido de que "todos podem dançar", como exclamou o Profe F. Em síntese, nos três cursos, existe a premissa de que a multiplicidade não só é uma realidade, como é uma necessidade na formação docente.

Sim, percebi que, no afã ou na obstinação por compreender qual seria a melhor forma de construir e de desenvolver uma prática pedagógica na formação em Dança, eu procurava uma resposta absoluta. Dois equívocos ficaram visíveis, palpáveis, com relação a esse ímpeto inicial. Enquanto eu aprofundava os estudos teóricos e, principalmente, quando ouvia, os colegas ia avançando em relação a estes pontos.

O primeiro foi a busca por uma abordagem, assim, no singular e o outro de tender a deixar transparecer uma ideia de que conteúdo não é importante. Sigo assinalando como acertada a afirmativa de que a prática é o elemento mais formativo, mais significativo, que tem maior ressonância na formação docente. Mas acredito que é importante demarcar que não podemos minimizar a questão do que ensinamos, pois, nas escolhas daquilo que está dentro de um projeto de formação, estão perspectivas ideológicas e epistemológicas

essenciais para construir um caminho formativo. O que entra e o que sai de um projeto fala sobre ele mesmo. É necessário especial cuidado a isso.

Porém, voltemos à discussão de forma que é conteúdo na docência e logo chegaremos na definição de que forma e conteúdo se inter-relacionam. Todo conteúdo tem uma forma (no sentido ideológico) e toda forma é conteúdo na docência. Sendo assim, ambos estão em jogo, quando pensamos a formação. E na forma e conteúdo estão o professor-pessoa e a pessoa-professor, como diria Nóvoa (2011). Ou como ressaltou Freire (2015a) no mesmo sentido, não é possível separarmos o que há de profissional em nós, do que viemos sendo como homens e mulheres no mundo.

Neste momento da tese em que refletirei sobre como fazemos a formação, estarei compartilhando possíveis abordagens, no plural. Assim, sem um receituário ou uma linha reta a seguir, mas pensando, a partir da multiplicidade de perspectivas, caminhos e práticas que os professores e as professoras estão percorrendo. Acredito em diferentes possibilidades, mas não nego que é necessário consciência em torno das escolhas que fazemos. Abordagens que construímos como pessoas-professoras, individualmente, e como coletivos, como cursos, como comunidade da Dança. Dei-me conta de que somos humanos e, sendo humanos, carregamos nossas contradições, que estamos em movimento constante e que somos de uma forma em determinado contexto ou tempo e que em outros podemos agir de maneira distinta. Não somos engessados, tampouco trazemos uma postura permanente. A dialética mostra que estamos sempre em transformação e que, nos movendo, mexemos nas nossas compreensões pedagógicas também.

Penso que, quando abordava as concepções que os professores e as professoras entrevistadas compartilharam, logo após mostrar o nosso perfil plural, diverso, ficou claro que existem constâncias. Elas estariam nas escutas que evidenciam a prática artística como centro de uma formação que busca a "coexistência entre teoria e prática", como explicou Meyer (2016b, p. 65) e que transita entre os fazeres artísticos e científicos, junto à politização que a área exige. Também pudemos inferir a questão da tríade professor-artista-pesquisador e o que se materializa nos projetos pedagógicos de cada curso. Mas a forma de pôr em prática, ou melhor, as formas são diversas e são elas que irão dar vida ao que está previsto nos documentos. O currículo é tudo isso em movimento constante.

Trarei pois, a partir de subtítulos, questões que abrem as reflexões sobre como ensinamos, como nos comunicamos e como avaliamos, a partir de perspectivas que surgiram em diferentes nuances e caminhos. Virão algumas experiências extremamente ricas que foram de maneira generosa sendo trazidas ao longo das conversas. São múltiplos modos de pensar/fazer forma e conteúdo na docência em Dança. Darei ênfase às experiências, como havia anunciado. Ora trarei apanhados sintéticos, ora compartilharei experiências individuais, porque me parece que esta é a característica que este bloco de análises merece. Somadas, as variadas propostas individuais demonstrarão por si mesmas a multiplicidade que nasce dos perfis tão únicos e que trazem práticas também únicas (não poderia ser diferente, penso).

9.1 Modos de ensinar

Como disse, surgiram muitas abordagens presentes nos modos de ensinar dos formadores e das formadoras, a partir de suas falas. Buscarei trazer, a seguir, aquelas que se sobressaíram por meio das conversas e tecerei as considerações por fim. Parece-me que, trazendo percepções mais sintéticas ao final das narrativas docentes, poderemos melhor acompanhar esta amálgama de práticas, o que permite, também, ao leitor inferir suas próprias reflexões.

Enquanto conversávamos, os formadores e as formadoras foram contando suas histórias, trazendo suas descobertas, relembrando sua trajetória na docência em Dança. Foi muito bonito, há muito conhecimento e conteúdo em suas experiências. Tanto material tornou difícil a seleção do que seria compartilhado neste bloco, confesso. Tocou-me, de especial modo, o que falou a Profe B., da UFRGS:

> Eu acho que o aluno gosta, quando ele identifica a potência, a força do professor. Então se tem um professor cuja força é uma aula mais expositiva, uma avaliação exigente, mas ali ele consegue realizar... se realizar... Eu acho assim, às vezes um ensino bem tradicional, em determinado contexto, em determinado momento, para determinada coisa, ele é bom! Agora, o que eu acho triste é a gente ficar colocando proibições.

A ponderação da Profe B. que se colocava como uma professora com uma postura bastante distante de uma visão mais tradicional de ensino, permite compreender que, mesmo tendo outros paradigmas, ela não desconsidera ou desvaloriza outros modos de ser na docência. Ao contrário, refuta proibições ou modismos, demonstrando um pensamento que foi comum nas falas de praticamente todo o grupo. Quando fala em "se realizar" ou "na potência" do professor, vai trazendo uma ideia de que é preciso ter consistência, coerência e diversidade na formação. E que, além de tudo, é preciso desejo, encantamento, no exercício profissional docente. Uma alegria e uma crença na educação eminentemente freireanas, penso!

Profe D., da UFPel, dizia que importa menos o código que se ensina, pois a fertilidade está exatamente na potência artística de cada educador. Esta é a forma de vir a "ser mais" de cada um, retomo. Profe M., também da UFPel, destacou exatamente isso, defendendo que é importante reconhecer aquilo que nos é mais "apetente". A docente falava de encontrarmos o nosso lugar, a nossa forma de trabalhar com aquilo que é mais prazeroso, a nossa Dança, nossa docência (e decência) em Dança. Muitas outras falas, como disse, corroboram esta ideia.

Acho interessante acompanharmos, ainda, o que Profe H., da UFSM, falava em relação aos perfis "específico e generalizador", que, na formação, aparecem no que chamou de contrastes. Ele explica:

> Tem pessoas que tem especificidades em certas áreas e outros que são mais abrangentes. Porque os dois têm um certo perigo assim, o especialista tem perigo de se cristalizar em uma coisa que não se relaciona com mais nada a não ser com a própria técnica e o generalista, tem o perigo de ser superficial em tudo e não aprofundar nada [...]. Então eu acho que o ideal seria ter essa articulação mesmo...

Mas vejamos alguns destes contrastes presentes nos cursos. Primeiramente, pude perceber que a questão da ênfase na docência apresenta nuances diferentes nos cursos, ficando mais evidente por meio do que exemplificam os professores da UFPel. "Tem que saber os conteúdos, tem que dominar a área, mas não é suficiente!", dizia a Profe R. e esta parece ser uma lógica muito presente nas práticas dos professores e das professoras, buscando a relação com a docência em diferentes componentes curriculares. Profe I. contou, durante um bom período da entrevista, sobre como tem exigido que os alunos avancem do ponto de vista dos conhecimentos sobre/para a docência. Vejamos o que traz seu exemplo sobre a experiência com os estágios:

> [...] uma questão que eu tenho trazido para dentro dos estágios é a importância do relatório reflexivo sobre a própria prática. [...] eu digo assim, gente não é só relatar, vocês tem que descrever e refletir. Ah, por que é que isso não deu certo?
>
> Nos planos de ensino, nos planos de aula existe um espaço chamado de memórias. Que é onde, depois da aula, eles têm que sen-tar... E eu vejo as memórias. Eu sou bem chata nisso. Depois eles copiam as memórias e vão trazendo para o relatório. No início só soltavam... e eu comecei a perguntar: mas por que é que isso aconteceu? Será que dá para mudar na próxima aula? Ah que legal, deu tudo certo... Será que deu tudo certo? Por que é que deu tudo certo? Será que o planejamento estava adequado? Sabe... é refletir sobre a própria prática como já dizia Paulo Freire!

Como pudemos acompanhar anteriormente, nas três instituições existe a premissa de que é preciso estudar e aprender sobre o campo pedagógico, o que tem força também nas principais referências no campo da formação em Dança no país. Porém, pude também apreender que os professores e as professoras mais envolvidas com os estágios nos três cursos são os que acabam trazendo mais questões e reflexões nesse sentido, deixando esta premissa mais clara. Uma segunda leitura a respeito pode nos levar a pensar que ainda existe certa "separação" entre os docentes mais responsáveis pela formação técnica e os responsáveis pela formação pedagógica, apesar do evidente esforço narrado pelas formadoras de não dicotomização entre ambas as dimensões.

Uma outra abordagem que eu poderia ressaltar, a partir de algumas das colocações, é um direcionamento em torno da perspectiva somática[174] no ensino de Dança. Esta questão aparece mais em falas individuais de diferentes professores nos três cursos, do que propriamente como um eixo da formação. Para a Profe S., esta é uma perspectiva muito presente nas práticas dos professores e das professoras da UFRGS, por exemplo. A Profe K., da UFRGS, também afirma trazer esta abordagem para as disciplinas de Estudos do Corpo. Na UFPel, dois professores trouxeram a questão, nomeando-a mais claramente. Profe A., por exemplo, afirma se inspirar em uma postura somática que leva para diversas disciplinas. Esta não foi uma perspectiva nomeada pelos docentes da UFSM.

Com relação a isso, a Profe I., da UFPel, comentou sobre como a disciplina de Educação Somática no curso tem sido um momento bastante apreciado pelos acadêmicos e acadêmicas, pois traz fluxos de calma à formação. "Eu tenho percebido a Educação Somática como algo de leveza dentro do curso. Porque tem disciplinas teóricas muito densas, cansativas [...]", comentou a professora. Então, ela segue o relato: "Eles me diziam assim: ontem eu estava estudando para a prova tal e aí pensei, 'ai, amanhã tem aula de Educação Somática, coisa boa!'. Então eu tento não encher tanto de teoria eu trago muita prática nessa disciplina".

Acompanhando as reflexões e as percepções de Fortin (2011), no alto de toda sua experiência e produção em torno do tema, chego a compreensão de que as falas das professoras que tocam na perspectiva somática carregam, mais uma vez, nuances da lógica freireana no ensino e criação em Dança. Como coloca Fortin (2011), os pressupostos inerentes ao trabalho que vem sendo desenvolvido no campo da Educação Somática, a partir de variados métodos, acabam contribuindo para a instalação de uma outra lógica: "na falta de um modelo professoral a ser imitado, como é o caso de uma aula típica de dança, novas opções de movimento baseadas nos seus próprios referencias sensoriais" (p. 30) ganham espaço. Fortin (2011) destaca que a Educação Somática é o oposto de uma prática de ensino em Dança que não contempla primordialmente o bem estar dos bailarinos, que muitas vezes os dociliza e apenas faz repetir estéticas padronizadas, inconscientes e baseadas em autoritarismo. Lendo Fortin (2011), vemos que os princípios

174 Segundo FORTIN (2011), a Educação Somática nasce fora do campo da Dança e, a partir dos anos 30 do século XX, vai compondo a abordagem de uma série de "práticas de consciência de movimento" (p. 27). Como explica a estudiosa, foi na década de 70 do século XX, que a Educação Somática adentrou mais intensamente o meio Dança. Em sua defesa, a pedagogia da Educação Somática tem a potência de desafiar "o discurso dominante da dança, ancorado na autoridade exterior do professor, do coreógrafo ou do estilo de dança valorizado" (p. 32).

somáticos podem dar suporte aos docentes formadores para o desenvolvimento de práticas que levem acadêmicos e acadêmicas a maior autonomia, autoconhecimento e escuta de si. Consequentemente este movimento poderá repercutir em posturas de escuta dos educandos com os quais trabalham.

Como acompanhamos, por meio das pistas deixadas pelas falas nos blocos de análise anteriores, o foco no protagonismo artístico-pedagógico dos estudantes é algo que também aparece muito forte nas narrativas docentes, o que já aparecia anunciado ao discutirem a perspectiva somática, podemos afirmar. Esta é uma das questões sobre as quais é possível fazer uma generalização. O que podemos apreender da literatura específica da área é que isto é o desejado, ou melhor, a autoria é própria da formação em Arte. A respeito, Silva (2016) defende uma abordagem na formação em Dança que transpõe uma visão mais tradicional de ensino e afirma que:

> [...] o professor pode ensinar ao aluno não apenas um repertório de movimentos ou como funciona seu corpo, fatos históricos ou certa maneira de ensinar arte, mas principalmente ensiná-lo a acreditar na sua individualidade, a encontrar o caminho da sua potência criativa, que é possível inventar seus próprios passos, na dança e na vida de artista, com base em sua identidade cultural e corporal. (p.34)[175]

A Profe S., da UFRGS, quando fala a respeito, enfatiza que existe um estímulo a que os estudantes, por meio da criação artística individual, possam conquistar autonomia, possam encontrar a sua Dança, a sua verdade artística. Em comum nos três cursos esta compreensão, apontada por Profe S., demonstra um movimento de valorizar e potencializar as características individuais dos acadêmicos e acadêmicas fugindo de uma postura colonialista ou tecnicista. Várias falas convergem neste sentido.

O Profe H., da UFSM, fala de "criar situações de trabalho" para que os alunos se desenvolvam, ideia que parece muito presente nas práticas dos docentes dos cursos e que poderemos ir acompanhando nas exemplificações compartilhadas neste bloco. Os formadores e as formadoras estão preocupados em produzir as condições para que os estudantes encontrem a sua própria potência criativa, para que vivam "experiências" (BONDÍA, 2002) ou momentos de intensidade, como já referenciei anteriormente no texto. Estas colocações, trazidas no contexto das três graduações estudadas, estão em consonância com o movimento que vem fazendo várias licenciaturas na área no país, pelo que nos possibilitam as discussões presentes nos artigos compartilhados em Rocha (2016).

Entre as abordagens presentes nas práticas analisadas, aparecem também aspectos de metodologias que eu chamaria de performativas inspirando-me no que traz Setenta (2008) ao definir que na performatividade "o ato de fala numa relação corpórea comunica-se através do fazer" (p. 1)[176].

No caso desta pesquisa, refiro-me a uma questão que pudemos perceber nas falas a respeito da tríade professor-artista-pesquisador já anunciada. É aquele movimento que acompanhamos, que em construção, leva os docentes a buscarem formas de colocar a tríade como um conceito híbrido que perpassa todas as disciplinas. "Uma coisa que eu procuro fazer um pouco, acho que não faço tanto quanto queria [...] é exercitar o meu próprio processo artístico dentro da sala de aula, com aquele contexto", contou-me a Profe S., da UFRGS. Já a Profe Q. explica: "eu ensino dançando, eu ensino me movendo, aquilo que o meu corpo aprendeu ao longo

175 Tais pressupostos defendidos por Silva (2016) nos fazem imediatamente pensar naquilo que pode ser a Dança na escola.

176 As discussões trazidas pela estudiosa me instigaram a trazer esta denominação ainda que não tenha sido objetivo neste momento um exaustivo estudo sobre o tema. Trata-se de uma inspiração que me ajuda a ler a realidade a partir de seus conceitos.

do tempo é o que eu tenho para ensinar para o meu aluno também...”

Setenta (2008) explica que, ao compreender que “a dança se diz em seu fazer”, podemos nos desfazer da máxima de que a Dança trata do indizível. A professora vai então defini-la como um fazer-dizer “que não comunica apenas uma ideia, mas ‘realiza’ a própria ideia que comunica” (p.1). Em suas palavras:

> A compreensão da performatividade nos leva a identificar propostas que indicam diferentes modos de pensar como se faz dança e, também, pensar as implicações políticas e estéticas desse fazer. Faz pensar para repensar essas instâncias - política e estética - no próprio fazer, no presente do fazer. Pensar performativamente cria uma tensão nos modos como o corpo se move em sua própria dança. O corpo é o seu assunto, daí a necessidade dele produzir os movimentos que sejam capazes de reconfigurar os limites e as potencialidades do seu dizer – daí, também, a necessidade de inventar o modo desse dizer ser feito. O corpo é o foco primordial e indispensável para se pensar/estar o/no mundo. E quando se trata do corpo que dança, sucede o mesmo (SETENTA, 2008, p. 1).

Embora dois professores tenham afirmado optar por se afastar da cena, esta performatividade está presente no dia a dia dos cursos, como pude ir acompanhando durante as análises. Esta condição dos docentes formadores e formadoras que artisticamente estão em constante “estado de Dança”, seja dançando com seus alunos, seja dirigindo ou conduzindo processos artísticos, seja atuando em diferentes contextos, acaba colaborando para a construção de relações entre docentes e acadêmicas muito distinta de uma tradicional visão do papel de cada um. Tal realidade favorece uma convivência formativa mais freireana, mais horizontal e mais compartilhada. Acredito que, naturalmente, acaba por se instalar um tipo de relação professor-aluno que desestabiliza uma visão rígida da figura docente.

“Esse artista que habita o professor de Dança é o inquieto, o insatisfeito, o que sempre se move, questiona e se questiona. Extasia-se, se permite olhar para a sala de aula como uma obra de Arte, como um palco onde cria com seus alunos” (BARBOZA, 2015, 142), como afirmei em outro momento. Desta condição, surge a forma que é também conteúdo na docência em Dança. As falas trazidas nas entrevistas reforçam esse entendimento com muita clareza.

A Profe K., da UFRGS, compartilhou seu investimento em práticas por meio das quais alunos e as alunas possam aliar os conhecimentos artísticos com os científicos. Quando fala de Estudos do Corpo, onde trabalha aspectos anatômicos e cinesiológicos, comenta: “então assim um exemplo, quando a gente revisa eixo, plano, na aula que eles revisam na prática, eles têm que fazer um processo de criação com eixos e planos e movimentos articulares do eixo do plano através de criação”. O Profe C. da UFSM, se vê sempre neste movimento de mostrar-se artista para a turma e conta: “eu fico dançando mais, criando mais e criando mais com eles, tentando trazer mais prática para refletir sobre a prática e sempre aproximando mais da escola”.

Outros docentes trazem exemplificações neste sentido, como por exemplo Profe G., da UFPel, que comenta sobre as disciplinas Laboratórios de Dança. Segunda a professora, “tu dá uma contextualizada, mas tu vai para a prática e depois tu volta...”. A professora reitera o que seus pares afirmaram: “teria que ser talvez tudo nessa condição”. Foram vários compartilhamentos de professores dos três cursos seguindo esta mesma lógica, o demonstra que este realmente é um movimento feito intencionalmente pelos docentes. A Profe J., da UFRGS, conceituou como um “vai e vem entre teoria e prática” e o Profe F., da UFSM, fala de não isolar o estudo teórico e sim “estudar mas, criar Dança, apresentar e voltar para o laboratório e pensar como é que é este contato de criar, mostrar, ouvir, ver as reações das pessoas e voltar a refletir sobre isso e escrever sobre”. Parece haver nessas práticas esforços pedagógicos, na perspectiva de cruzar pesquisa e criação, teoria e prática.

Com forte inspiração e postura freireana, podemos inferir que os professores e as professoras dos cursos de Dança, grande

parte das vezes, buscam uma abordagem que foge da "educação bancária"[177]. O contrário de uma educação que se coloca no lugar de depositária de conhecimentos é a aquela que, nascendo da compreensão da incompletude do homem, não nega que somos sabedores de coisas e que também desconhecemos coisas.

Freire (2005), em Pedagogia do Oprimido, explicitou que "só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros" (p. 67). Vemos, nas colocações de Freire (2005), uma relação óbvia de troca entre quem ensina e quem aprende e, mais do que isso, da necessidade constante de reflexão pois "ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção" (FREIRE, 2011, p. 24). "É tirar o aluno desse excesso de informação que nem sempre é conhecimento, é só informação jogada no aluno e trazer para a realidade e mostrar, olha a gente pode fazer assim!", afirmou a Profe E.

"Não é conteudismo", disse a Profe Q., da UFRGS. "Um aprendizado não se faz por meio de conteúdo, tem todo um contexto", explicou. No mesmo sentido, a professora ponderou: "eu gosto de teoria! Mas são os modos de aprendizagem que me orientam também nesse caminho. Então talvez seja essa abordagem pela prática".

A Profe M., da UFPel, falava em "provocar a complexificação, a articulação de informações, as reformulações, as relações, as dúvidas, as inquietações", como tarefas do educador e posturas por ela assumidas. Tarefas que considero freireanas e progressistas. Poderia citar muitas outras colocações nesse sentido.

Vejo que os docentes entrevistados em maior ou menor grau, mas em grande maioria, se colocam neste lugar de um educador que não deseja fazer dos processos pedagógicos uma prática autoritária. Em síntese, os professores afirmam que o importante é o que "a pessoa está levando efetivamente" daquele encontro. "Não é que o conteúdo não seja importante, que não precise existir, não é nesse sentido, mas é no sentido de pensar que o conteúdo é só mais um meio", disse Profe A.

O Profe H., da UFSM, fala em "fazer com que a experiência seja rica, com que eles façam as coisas não só pela nota, mas porque eles estão envolvidos com a ideia, com a coisa". Na mesma lógica, Profe A. afirma que a "ênfase deve estar em como é que os alunos e alunas são tocados, como é que aquilo mobiliza coisas neles, cognitivas, emocionais, poéticas". O relato da Profe B., da UFRGS, vai trazer exatamente o ponto de congruência entre fugir do conteudismo, sem prescindir do conteúdo, vejamos:

> [...] eu acho que a gente está nesse momento, teve um momento em que havia proibidos também. A gente então... era proibido imitar, era proibido copiar, era proibido contar, era proibido, dançar no ritmo da música, digo, não gente, nada é proibido! Agora a gente tem que saber porque está fazendo isso nesse momento, porque está fazendo aquilo, porque que não [...]eu acho importante a gente não, não, não esquecer também do conteúdo.

Em síntese, as vozes foram um coro mais uníssimo em torno de uma pedagogia libertária, menos conteudista. Estes docentes assumem, como Freire, a compreensão de que:

> Em todo homem existe o ímpeto de criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desenibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos (2018, p. 41).

177 Expressão muito utilizada por Freire (2005) principalmente na obra Pedagogia do Oprimido.

E eu seguiria, para que as educadoras e os educadores sejam eles mesmos. A maior parte dos docentes entrevistados se coloca explicitamente neste ímpeto e também neste lugar de aprendiz. Vir a ser, que me parece próprio daqueles que têm "a cabeça nas nuvens". Em suas falas, defendem a importância de dar vazão ao que não estava planejado, acolhem o que atravessa a turma, a sala de aula, o contexto local, o tempo histórico, como algo que precisa fazer parte dos processos pedagógicos. Esta colocação está diretamente ligada a uma visão não bancária do ensino. Seu ímpeto artista desloca um lugar tradicional da certeza e abre espaços e fluxos outros na forma de exercer a docência. Esta perspectiva está diretamente ligada ao movimento de escutar tão presente em suas falas. Como diria Primo (2014):

> O movimento, as imagens, os gestos e atemporalidade que atravessa o docente dançante, o faz colocar-se no seio da própria mudança, tornando-se, ele próprio, mudança, autoexperimentação e transmutação. Ele acolhe o intensivo, trabalhando em si a dinâmica intempestiva dos acontecimentos (p. 201).

As professoras e os professores dos três cursos assumem o espaço da imprevisibilidade, como uma postura que precisa estar presente nas práticas formativas. A reflexão da Profe M., da UFPel, que compartilharei, a seguir, nos mostra a educadora repensando suas pedagogias, à medida que seu desenvolvimento profissional acontece:

> Acho que eu entrei como professora no Ensino Superior, muito preocupada em estar com o máximo do conteúdo organizado e ofertar ao meu aluno assim, o máximo de informações possíveis sobre aquele conteúdo e que aquilo dependia de mim e hoje eu vejo que é muito mais construtivo (não que eu vá abrir mão de estudar ou de saber sobre aquilo que eu vou falar, de maneira nenhuma), mas é muito mais construtivo quando a gente vai aprendendo, quando essa informação esse conteúdo vem aflorando pela demanda, pela necessidade das discussões e pelo interesse dos alunos. Claro que... que eu sempre preparo as minhas aulas. Antes eu preparava minhas aulas e além disso eu tinha que seguir aquela aula, se eu não acabasse aquela aula que eu tinha feito... eu chegava em casa e dizia: "eu sou a pior professora do mundo, eu não consegui acabar a aula". Hoje não! Hoje assim, eu venho com a aula preparada e daqui a pouco a aula vai para outro lado, vai pra outra discussão ... A exemplo do que aconteceu semana passada, uma morte, um assassinato de uma vereadora do Rio e esse aí é o assunto da aula e eu reconheço assim, que nos primeiros anos de docência eu tendia a podar o assunto, porque eu tinha que dar conta do conteúdo. Deus o livre se eu não desse conta do conteúdo. E hoje não! Claro que com as devidas pertinências. Óbvio que eu não vou ficar falando do céu azul e não vou dar o conteúdo, mas se aquilo surge de uma maneira coerente na aula, a aula vai para outro lado.

Do mesmo modo, a Profe O., da UFSM, reconhece sua transformação, dizendo que inicialmente não havia em sua prática espaço "para que a coisa acontecesse", já que não aprendeu dessa forma, durante sua formação. "Realmente eu venho de um lugar onde as coisas tinham mais rigor. Elas eram mais rigorosas, eu reproduzia, reproduzia...", explica.

Profe Q., da UFRGS, quando compartilhou comigo os caminhos que considera mais potentes em sua prática, disse exatamente algo nesse sentido do que colocam Profe O. e Profe M.: "eu gosto do que eu venho fazendo no seminário que é justamente algo sem fórmula, ou seja, é decidir com os alunos, ao longo do semestre, como é que a gente vai conduzir aquilo". Outra colocação no mesmo viés, que podemos acompanhar, foi trazida pelo Profe N., da UFSM, dizendo: "eu tenho tentado sempre colocar para as pessoas assim, o que vocês querem fazer a partir desta ementa?". "Eu levo muito a sério esse lugar do vamos fazer juntos?" explica o professor em outro momento.

Todas estas colocações nos presenteiam, para que possamos perceber os docentes formadores e formadoras em pleno desenvolvimento profissional. Suas reflexões demonstram o que já havíamos discutido, a partir do conceito trazido por García (2009) acerca do processo contínuo que é nossa formação.

Vejamos, por exemplo que, tanto as reflexões da Profe O., quanto as colocações da Profe E., evidenciam um movimento comum na formação de professores, que se refere aos modelos formativos que temos. É a questão de forma e do conteúdo na docência (RESCHKE, 2014). Além do impacto que as mestras que nos afetaram de forma positiva têm em nossa prática como formadores e formadoras, também, muitas vezes, refutamos modos de ser professor que estiveram presentes em nossa trajetória. E, quando frágeis do ponto de vista da visão crítica sobre a prática, tendemos a reproduzir aqueles modelos que são referências mais fortes.

A Profe E., por exemplo, lembrou de algumas práticas com as quais conviveu nos espaços não-formais de ensino que são inspiradoras e outras das quais tenta se distanciar. Ela diz: "eu tento fazer diferente, por mais que eu admire essas pessoas". E explica: "eu tento romper muito com essa questão da disciplina, de rigidez, de querer tudo perfeito, de querer que as coisas saiam de um determinado jeito. Isso é um exercício que eu faço há muito tempo de permitir margem para o erro, porque a gente precisa errar para acertar", e conclui: "porque eles vão para a escola e eles vão ter que fazer isso com seus alunos". Profe M., da UFPel, ao ver-se em formação e trazer uma de suas professoras da graduação como referência, contou:

> Ela me trouxe esse reconhecimento de outros corpos, outras danças. [...] Ela me trouxe a liberdade de pensar que Dança é muito mais! Ela abriu um horizonte, Dança é muito mais do que Balé, com certeza, mas muito mais que outros códigos de Dança! É corpo! Então isso é muito forte para mim, não desgruda de mim. Eu não consigo mais dar aula, acho que mesmo que fosse contratada pelo Bolshoi eu conseguiria dar uma aula somente ligada ou visualizando a competência técnica.

Como vimos durante o capítulo 8, os professores e as professoras ensinam e aprendem escutando. A partir desse movimento constante, eu poderia dar os mais variados exemplos. É possível ver esforços dos professores em sanar as dificuldades de escrita e de leitura dos estudantes, seja com projetos extraclasse, seja dentro da sala, buscando encontrar formas de ensinar a fazer desde coisas simples como um resumo, por exemplo. Como há algum tempo tenho comentado em meus ciclos de convívio, não nos cabe mais, na educação, a busca por culpados, precisamos fazer o que está ao nossa alcance. "Ah mas isso é culpa do alfabetizador, ah mas isso era para ter sido nos Anos Iniciais, ah mas a Educação Básica não preparou, ah mas o Ensino Médio foi fraco!". Quem, nos ambientes de educação formal, nunca ouviu uma dessas queixas?

Vejo que os professores e as professoras dos cursos de Dança assumem para si a tarefa de contribuir com a resolução de possíveis lacunas no processo de formação e se comprometem com isso. Nesse sentido, a importância dos núcleos de apoio pedagógico e de um fazer coletivo, são aspectos a destacar. Em nosso caso, como defende Nóvoa (2017), precisamos, devemos formar bem os nossos futuros colegas de profissão.

Volto a afirmar que os estudantes que ingressam na universidade são cada vez mais jovens e normalmente vêm de um Ensino Médio que tem características muito diferentes do ambiente acadêmico. Como lembrou a Profe P., da UFRGS, os alunos muitas vezes pouco leram na Educação Básica e chegam sendo recebidos com artigos científicos densos nas universidades. Ora, não estou defendendo uma "simplificação do ensino", ao contrário, se queremos que nossos alunos avancem intelectualmente precisamos ajudar a fazer as "traduções" iniciais, ensinar a fazer, fazer junto muitas vezes e ajudar a avançar.

Nesse sentido, os formadores e as formadoras me demonstraram estar em busca de uma abordagem inclusiva. Ela está também presente na ideia de que todos os corpos dançam, fortemente mencionada pelas professoras e pelos professores! Logo, muitos exemplos e falas dos professores se movem nessa perspectiva. A Profe E., da UFSM, explica que sempre busca entender com quem está trabalhando, "porque tem aluno que é cinestésico, visual, auditivo e isso influencia no ensino de Dança". A Profe L., da UFSM, também considera que uma prática que se utiliza de diferentes estratégias pedagógicas pode favorecer os modos de aprender dos alunos. Ela diz:

> Eu sempre fico muito preocupada em como dar aula e como explicar, como que tu vai transmitir aquele conhecimento e a outra pessoa vai entender. Como cada um entende de uma maneira diferente a gente tem que se armar, no bom sentido de boas, de várias maneiras de explicar para que aquelas pessoas de diversas habilidades cognitivas possam entender.

O Profe A., da UFPel, também demonstra movimentos nessa perspectiva inclusiva: "[...] eu tento, na medida do possível, tratá-los do mesmo jeito, respeitando as singularidades. [...] se um aluno precisa de mais atenção, não significa que ele está sendo melhor tratado, significa que eu estou dando atenção ao que ele precisa para aquela especificidade". O Profe C., da UFSM, de forma muito semelhante, afirma que dá a cada um, o tipo de atenção de que necessita. Acompanhemos um pouco mais sobre o que o Profe A., da UFPel, comenta sobre suas próprias aulas:

> [...] é muito interativo. Uma coisa que eu sempre faço assim, é que as aulas são circulares. [...] Então essa ideia da circularidade, para além de uma questão conceitual Ubuntica, ancestral ou de uma cosmovisão, sei lá, um tanto africana quanto aqui, dos *pueblos originales*, aqui, de desierarquizar, de todo mundo se olhar, da coisa da cooperação, do contato... Então, isso é um modo de entender educação como um processo integrado, colaborativo, envolvente e que, coloca a gente numa posição, eu não gosto da palavra vulnerável, tá? Mas um posição mais humana, de não ser o dono da razão, o perfeito, o professor "sabe tudo", entende?

Ouço de suas falas uma perspectiva de abordagem metodológica que rompe com uma visão tradicional e que, não só reconhece a diferença como uma característica própria dos seres humanos, como a coloca como um ponto que não pode ser negado nos processos de formação. Esta leitura me parece que está intimamente ligada ao exercício de escuta, que pudemos acompanhar anteriormente. Só quando de fato escutamos, podemos propor uma prática centrada nos modos de aprender de cada aluno ou aluna. Como explicou Mantoan (2015), incluir é buscar ensinar a todos, sem exceção ou exclusão, a autora explica que "um professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade". Ele, assumindo a heterogeneidade como algo inerente aos processos de educação humana, "está atento aos diferentes tons de vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as" (p. 79)[178]. Incluir é trazer todos para dentro dos processos pedagógicos e jamais deixar alguém para trás.

178 Em sua obra, a autora enfatiza o processo de inclusão escolar, mas aproximo todas as suas discussões em torno da Educação Básica, da realidade das instituições de Ensino Superior, que me parece, ainda estão recebendo os primeiros alunos e alunas frutos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (lançada em 2008). A universidade tem muito a aprender com a trajetória percorrida pela Educação Básica, neste sentido.

Mas seguimos encontrando as abordagens que as vozes fazem ecoar. Quando eu conversava com os professores da UFSM que atuam no núcleo comum, algumas nuances e questões a respeito de seu trabalho nesses contextos foram apontadas. A Profe O. por exemplo, quando questionada sobre como se sente formando professores e professoras de Dança, afirmou: "[...] eu sei que talvez isso possa parecer radical, mas, assim, eu não me considero formando professores de Dança" disse, e seguiu explicando que isto ocorre porque trabalha com Exercícios Técnicos "que são mais voltados para a questão do bailarino". A Profe L. explica que "não se sente tão próxima da questão da Dança na escola, da questão da licenciatura", porém explica:

> [...] me sinto muito próxima do ensinar, então, essa é uma coisa que eu sempre trago muito nas minhas aulas. De falar as coisas de uma maneira que os conhecimentos se integrem. "Gente! olha só, quem é do bacharelado se vocês forem dar aula em algum momento como é que eu vou dizer, como é que eu vou explicar, como é que eu vou fazer, como é que eu faço se eu tiver um outro público e o pessoal da licenciatura... Ah, para também ganhar com quem está ali pra ser bailarina, para ser produtora, para ser criadora. Então, eu tento fazer bastante esse diálogo e trazer bem esse enfoque para os dois lados...

Quando questionado, o Profe N., também do núcleo comum, afirmou que tenta fazer com que a aula: "[...] seja uma experiência para todo mundo" e segue analisando: "tento reforçar assim, em alguns momentos: olha isso é uma coisa interessante para levar para escola, para levar para uma prática com determinado grupo e tal, mas falando para todo mundo". Para o professor há um risco de "gerar uma cisão e uma separação" entre os alunos e alunas. Ao perguntar para o Profe H. se existem momentos de pensar uma abordagem diferenciada nas disciplinas pertencentes ao núcleo comum, ele explicou-me que não participou de nenhuma discussão neste sentido. Quando eu refletia anteriormente que este é um ponto delicado, referia-me a uma questão mencionada pelos docentes, mas ainda não "mexida" efetivamente pelo coletivo da UFSM.

Destaco a necessidade de pensarmos que as disciplinas do núcleo comum possuem um ementário que não enfoca as especificidades de um ou de outro curso, principalmente em se tratando da questão da licenciatura, são disciplinas que, quando lotadas no Centro de Artes, não tem a intenção de focar na docência. Esta realidade específica da UFSM me parece muito particular do contexto histórico do curso.

Nóvoa (2017) recentemente trouxe ao centro do pensamento sobre a formação de professores questões que vem desenvolvendo ao longo de seus estudos, enfatizando a necessidade de envolvimento de todos os docentes com um pensamento coletivo para que se construa, ainda na formação inicial, o sentimento de pertencimento à profissão. O autor chamou este movimento de "aprender a sentir como professor" (p. 1123). Suas diferentes ponderações vão deixando claro que é preciso um movimento das licenciaturas de "firmar a posição como professor" (p. 1130) o que implica pensar a graduação de modo amplo e interligado voltando todas as ações no sentido desta afirmativa.

Acredito que esta não deveria ser uma intencionalidade isolada dos professores, como ações individuais, em busca de uma "adaptação", ou de uma mediação, mas um pensamento/ação que precisa ser discutido e considerado tanto nos projetos pedagógicos de cada curso, isoladamente, quanto em consonância, quando no núcleo comum. Os professores e as professoras entrevistados demonstram não fechar os olhos para esta realidade, quando narram suas tentativas de superação diante das turmas híbridas. Ao mesmo tempo, podemos perceber a dificuldade de sentirem-se efetivamente formando professores. Este me parece um enorme desafio a ser enfrentado pelo corpo docente envolvido. Esta questão precisa estar na ordem do dia e do pensamento pedagógico do novo

currículo da licenciatura da UFSM.

Ao abordar o tema da docência universitária, Cunha e Zanchet (2014), retomando uma colocação de Tardif (2001)[179], ressaltam uma importante questão: "para se entender como o professor ensina, é preciso compreender como ele aprende" (p. 15). Ora, esta é uma afirmativa que nos parece óbvia, mas só parece. Notemos, como muito bem destacam as pesquisadoras, que a aprendizagem da docência, como um processo de desenvolvimento profissional, "acompanha o ciclo vital das pessoas, e portanto, é tanto produto como processo da professoralidade daquele que ensina" (p. 15).

Parece-me que esta questão, anunciada pelas autoras, foi se desnudando, conforme fomos acompanhando as trajetórias pessoais e profissionais das professoras e dos professores entrevistados, suas vivências nas universidades e com os pares. Como Shulman (1986, 2005) e Nóvoa (2009) explicitam, os docentes aprendem à medida que, utilizando-se de saberes e conhecimentos acadêmicos e em nosso caso também artísticos, se inserem no campo de atuação, convivem com os dilemas inerentes à profissão, se "experimentam" junto aos discentes, pensam, reavaliam e ressignificam sua prática pedagógica.

No caso específico da formação em Dança no Brasil, como em vários momentos fui discutindo no texto, formadores e formadoras estão, ao mesmo tempo, criando os caminhos desta licenciatura na sua trajetória histórica. Criar me parece mesmo uma palavra muito adequada, porque ela carrega inventividade, movimento, experimentação, algo que está inerente ao percurso formativo no campo das Artes. Como afirmou Primo (2014), ao discutir o conceito de artista-docente, "se é possível dizer que o artista docente tem alguma necessidade de ser, de existir, diríamos que esta seria criar mutações nos modos de existência" (p. 198). Vejamos, na continuidade, outras nuances e caminhos que as professoras e os professores estão encontrando, descobrindo e transformando, amalgamando suas pessoalidades e profissionalidades.

Mais uma vez podemos perceber o quanto os formadores e as formadoras trazem de suas próprias vivências artísticas e docentes que lhes parecem mais potentes e significativas, nuances e perspectivas que vão compondo as diferentes abordagens presentes na formação que desenvolvem. Esta é uma constatação que encontra respaldo em estudos de Cunha (2000, 2014), por meio dos quais a pesquisadora tem demonstrado o quanto nossas escolhas e nossas concepções, como docentes, são impactadas pelas experiências significativas pelas quais passamos como estudantes. Na sequência das análises, esta afirmativa segue se desenhando ainda mais clara, enquanto acompanhamos as maneiras de se relacionar e avaliar dos formadores e das formadoras.

9.2 Maneiras de se relacionar

O primeiro ponto a ressaltar é que comunicar-se tem sido uma constante nos modos de se relacionar dos formadores e das formadoras entrevistadas. Esta parece ser (ainda) uma necessidade da área, mas também é uma postura, um modo de se colocar. Desde o estudo de mestrado, venho defendendo a ideia de que precisamos criar mais espaços e fluxos de diálogo: entre as Artes dentro das universidades, com as outras áreas de conhecimento quando nos ambientes acadêmicos, com a Dança que se produz fora dos ambientes formais, com a Educação Básica e com a sociedade como um todo (BARBOZA, 2015). Esta, em meu ver, é uma atitude ecológica, como discute Sousa Santos (2010), em que assumimos que "cada saber é portador de sua epistemologia pessoal" (p. 165).

179 De acordo com as autoras, a referida fala intitulou-se "As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais", proferida em um Seminário Avançado ministrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na UNISINOS, em junho de 2001.

Logo, estes saberes operam como "bússolas"[180] que nos orientam em diferentes caminhos e com distintos objetivos.

O diálogo que acontece entre os professores do curso de Dança da UFPel é um caso muito particular por meio do qual começaremos a pensar no tema. A Profe M. apresenta suas percepções e nos ajuda a acompanhar a trajetória deste grupo:

> As estruturas curriculares precisam das ações das pessoas para serem implementadas. Não adianta a estrutura estar no currículo, mais disciplinar ou menos disciplinar e a ação pessoal, a ação das pessoas, dos docentes, não estar engajada. E aí nesse ponto, eu acho que apesar de a gente ter reformado o currículo para algo mais disciplinar, extremamente disciplinar é uma... eu olho para a estrutura curricular assim é um monte de disciplinas... talvez isso tenha nos dado segurança para exercitar uma atuação mais coletiva, enquanto corpo docente. Então nós temos nos desafiado muito nisso...

O coletivo docente da UFPel, em todas as falas, deixa claro que esta acabou se instituindo uma cultura muito própria, como podemos ver na compreensão da Profe R.: "[...] uma coisa é uma pessoa ir ali e fazer as modificações, outra coisa é todo grupo. Só que na Dança tem essa singularidade aqui em Pelotas que é todos trabalharem junto" então, explica, "ninguém faz sozinho"! Alguns relatos de professoras e de professores evidenciam que, muitas vezes, é difícil equalizar as diversas leituras e visões para um mesmo tema ou questão, presentes nos debates que acontecem no curso. Mas todos, posso afirmar com certa tranquilidade, percebem o enriquecimento que estas práticas foram trazendo para a referida graduação.

Uma das ações já instauradas como tradicionais no grupo é a semana de planejamento pedagógico semestral, em que todos levam propostas iniciais e o grupo se reúne para pensar as ações que serão desenvolvidas. Esta é uma prática que já vem acontecendo há pelo menos dois anos. Também o grupo tem buscado propor ações conjuntas entre disciplinas, planejadas nestes encontros que antecedem o início das aulas, chegando muitas vezes, a trabalhar textos ou obras em comum em mais de uma matéria e até a utilizar avaliações que englobam as diferentes experiências dos semestres.

Segundo todos os relatos, estas práticas têm sido extremamente motivadoras tanto para os estudantes quanto para os formadores e as formadoras. "Eu acho que esse currículo vai ganhando forma e vai tendo credibilidade a partir do momento que a gente criar espaços também para conversar sobre ele" explicou a Profe R. Nestes movimentos, vão surgindo experiências que motivam os docentes e os estudantes. Além disso, como comenta o Profe A., é possível acompanhar o desenvolvimento dos alunos e das alunas no semestre com maior apropriação: "então eu chego na aula e digo assim: eu sei que vocês estão trabalhando tal coisa em tal disciplina... ", explica.

Vamos acompanhar o que conta a Profe M., da UFPel, trazendo o exemplo de uma das ações que foram desenvolvidas:

> [...] já teve experiências em História da Dança 2 e Dança Moderna junto [...]. é aquilo que falei, desse meu desafio de me desapegar do conteúdo. Ao invés de falar de cada personalidade da Dança Moderna a gente lançou os nomes para eles e eles tiveram uma semana para procurar sobre esses nomes e dizer qual eles queriam estudar mais profundamente e então eles tinham tanto que escrever um texto sobre essa personalidade, o texto mais... buscando outras fontes teóricas, talvez dissertações e teses que estudem aquela figura na Dança, a influência daquela figura na Dança, como depois na parte da Dança Moderna, encarnar a personagem. Experimentar uma partitura ou algo parecido... parecido com a proposta coreográfica ou estética [...] os alunos se envolveram muito assim! Foi muito vibrante!

A Profe G. comenta com entusiasmo que são "muitas horas de discussão e estudo" já instauradas como uma prática do curso e compara, por exemplo, com as dificuldades de uma universidade privada, quando os professores são horistas e são extremamente

180 Metáfora utilizada pelo autor.

escassos estes tempos em comum. Na UFPel, o grupo tem "pelo menos um encontro semanal de turno inteiro" para as questões pedagógicas.

É óbvio e natural que, nestes contextos, existam embates e disputas ideológicas. Nem tudo são flores, é evidente. O diálogo com as experiências que os alunos trazem, como pudemos ter pistas quando acompanhamos as concepções dos professores, foi exemplificando esta questão em diferentes momentos. Existem tensionamentos e conflitos. O mesmo foi trazido em diferentes nuances por alguns professores e algumas professoras de outros cursos também.

Mas os movimentos já percorridos de forma muito peculiar pelo curso da UFPel apontam uma perspectiva inovadora que rompe com a lógica individualista que, muitas vezes, perpetua nos ambientes de educação formal e coloca o grupo em movimento de partilha. O processo percorrido pelo grupo, acompanhado por nós a partir de suas falas, permite encontrar algo muito próximo do que Nóvoa (2002) havia chamado de "saber analisar e analisar-se" (p. 27-28). A dobradinha utilizada pelo autor na frase, em uma primeira leitura, evidencia a questão individual e coletiva junto à reflexão docente. Para Nóvoa (2002) um dos grandes desafios na formação de professores é encontrar "uma competência coletiva que mais do que isso é a soma das competências individuais"(p. 25). Esta postura é inerente a outro movimento, o de saber "organizar e organizar-se". Ambas as competências estariam somadas a uma terceira dimensão por ele chamada de "saber relacionar e relacionar-se", todas questões essenciais para uma nova configuração de valorização da docência.

A comunicabilidade, portanto, aparece nos escritos de Nóvoa (2002, 2011, 2017) como algo muito relevante ao campo educacional, como já pudemos analisar em outros momentos do texto. Dentre as falas de professores e de professoras, percebi que existe a busca por um diálogo constante com os saberes trazidos pelos estudantes, foi o que conseguimos perceber, enquanto acompanhávamos as discussões sobre a escuta.

A Profe R., da UFPel, conta que algumas vezes nas turmas existem alunos que já têm formação em outra licenciatura. Então, ela diz que faz um movimento em que busca nesses estudantes uma "parceria para pensar, porque eles não estão entrando pela primeira vez na escola, já um espaço conhecido, então eu busco essa experiência". A Profe Q., da UFRGS, afirma que sempre procura aproximar as experiências que os estudantes estão tendo em disciplinas ministradas em outras unidades, dos componentes curriculares com os quais trabalha. Para Profe I., da UFPel, a tônica de toda disciplina que ministra é partir "daquilo que o aluno traz de experiência corporal". Ela conta:

> Cada turma é diferente. Por exemplo, teve um ano que eu trabalhei um laboratório de Danças Urbanas e que a turma era muito Danças Urbanas e o trabalho com o gênero foi muito forte. O que eu fiz? Eu peguei esses alunos que trabalhavam muito forte com as Danças Urbanas e fiz a proposta de eles transformarem todas as aulas deles para o contexto da escola. [...] Eu tentei transformar aquela aula de espaços não formais que a maioria já trabalhava para o espaço da escola. E todo mundo teve que dar uma aula pensando em um determinado ano, sexto, sétimo, educação infantil...

Vários relatos de professores e de professoras entrevistadas mostram movimentos nesse sentido. Profe I. comenta ter percebido que as aulas ministradas pelos alunos estavam muito pautadas em experiências prévias em espaços não-formais. Então explica que "transformar esse conhecimento", pensar nas necessárias adaptações para o universo escolar, tem sido importante.

O Profe N., da UFSM, também comentou uma experiência muito semelhante em que convidou um aluno com larga experiência em Danças Gaúchas para partilhar seus conhecimentos com a turma. Profe N. explica que sua abordagem pedagógica parte das

“histórias que estão no corpo, a partir desse contato e desse afeto, seja pela empatia ou pela rejeição” dos alunos com sua história. Então, salienta que, a partir disso, vai trazendo questionamentos e procedimentos de criação: “por que essa Dança está dentro de você, está dentro da sua casa?”. As respostas que surgem são as mais diversas e se tornam foco de discussão e de reflexão nas aulas, explica: “Ai, porque meu pai dançou e foi expulso. Ah não está porque minha mãe não gosta. Ou está porque meu pai e minha mãe foram prenda e peão do CTG e se conheceram lá...”.

Foram muitas as colocações docentes nesse sentido de trazer as vivências dos alunos e alunas para o centro das práticas formativas. Estas afirmativas estão em consonância como a maior parte das reflexões trazidas pelas graduações em Dança presentes no texto organizado por Rocha (2016), o que pode demonstrar uma posição que vem sendo assumida cada vez mais pelos cursos de Dança no país.

Com relação ao universo de produção da Dança fora da universidade, trarei algumas experiências narradas pelos docentes. Suas colocações demonstram uma forte tendência desta comunicação, principalmente na UFRGS e na UFPel, embora também tenham vindo alguns apontamentos da UFSM. A Profe K., da UFRGS, por exemplo, conta que em uma das disciplinas que trabalha, cujo foco é a atuação profissional em Dança, os estudantes realizam entrevistas com pessoas do campo escolhidas por eles. Na explicação da professora:

> É bem efetivo. É um trabalho final de semestre que eles trazem muitas experiências. [...] é uma disciplina teórica para ela não ficar tão pesada eu tento diversificar aulas expositivas com convidados, com discussões, com trabalho de campo, leitura de texto. Eu acho que tem sido efetivo, pelo o retorno dos alunos.

A Profe S., da UFRGS, destacou a importância da articulação dos conteúdos e disciplinas com as vivências em Dança fora da universidade. “Eu peço para que eles escrevam sobre a sua história individual de Dança... eu puxo bastante para qual é justamente, como tem sido a formação de cada um, o quanto é importante essa relação dentro e fora da faculdade”, contou a professora. E ela segue refletindo sobre a importância de olhar e de acompanhar o percurso de cada aluno: “eu vejo o quanto é importante o que eles fazem fora da universidade. Porque eles começam a dar aula ou fazem criação com o colega se apresentam...”. E também, a Profe S. falou sobre o diálogo com espaços de inserção política.

Para a Profe G. esta aproximação tem sido fundamental para o contexto da UFPel e sua busca é constante por uma articulação com os espaços de produção em Dança, como festivais, academias, companhias profissionais. A Profe S., da UFRGS, contou duas experiências a respeito: “os alunos fizeram uma pesquisa sobre quais são as entidades representativas da Dança, ASGADAN[181], o SATED[182], o Centro Municipal de Dança...”. A segunda experiência foi uma saída de campo, explica: “ano passado, no primeiro semestre, aquele movimento sobre profissão artista [...] fui com os alunos na Câmara Municipal porque era dia de votação sobre qual seria o apoio deles em relação a isso”. A Profe M., da UFPel, comentou sobre uma experiência semelhante à da professora da UFRGS na formação política dos estudantes:

> Em Seminário Temático de Dança-educação eles têm feito essas visitas. Então assim, os alunos foram visitar a Secretaria da Cultura

181 Associação Gaúcha de Dança.

182 Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões.

> e conversar com o Secretário de Cultura para saber das políticas públicas, da importância que é criarem demanda para as políticas públicas. Então, uma visão não só passiva, mas da importância de serem protagonistas, também de cavarem espaços em lugares, às vezes, não tão ideais como se queria, mas estarem nesses espaços, seja de representatividade política, seja de atuação profissional mesmo.

A Profe Q., também da UFRGS, fala da importância destas atividades que extrapolam a sala de aula, porque ganham "este caráter performativo do olhar do outro, (fora da sala de aula), que não é só o outro professor e o outro colega, isso ganha outra experiência". O Profe N., da UFSM, comenta que tem feito um movimento semelhante às outras duas docentes da UFRGS. Ele afirma: "eu estou propondo para a gente ver as manifestações da região. [...] eu estou propondo para a gente ver as coisas que existem na cidade". E explica como foi a proposta da disciplina: "fizemos uma divisão. Onde você mora? Ah eu moro em tal bairro. Então, vendo por ali... começa por ali... foi bem interessante...".

O diálogo dos cursos de Dança com o ambiente escolar acontece com frequência, como pudemos perceber também na subseção anterior da análise dos dados. Preciso ainda destacar a importância que o PIBID teve e tem, no sentido de favorecer este diálogo. Esta é uma constatação que não se expressa de forma tão clara nas falas dos professores e das professoras, mas certamente, é verídica. Perceber que esta não foi uma constatação recorrente durante as entrevistas pode evidenciar que normalmente são alguns docentes que se envolvem mais especificamente com o programa e não o curso todo.

Pelo relato das professoras que atuam no PIBID na UFPel, existe a referência teórica de Paulo Freire nas ações desenvolvidas pelo curso. A Profe I. explica que a ênfase do trabalho que desenvolve está na dimensão do fazer coletivo dentro da pedagogia freireana. Profe D., que também atua no projeto, explica que está se embasando nos temas geradores.

A Profe R., da UFPel, compartilhou um ponto interessante que tem percebido em suas aprendizagens e práticas. Ela destaca a aproximação com os pedagogos que, nos Anos Iniciais e Educação Infantil, são quem normalmente recebe os estagiários e estagiárias de Dança. Então, a professora salienta que, quando estas educadoras (praticamente sempre são mulheres) "tem alguma experiência com Teatro e Dança é um acolhimento, se elas não têm é outro. Porque ele até entende, sabe da importância, mas se ele não está junto, ele não participa junto." Então a professora explica que, atuando nos estágios, está percebendo a necessidade apontada por Strazzacappa (2014b) de estarmos presentes na formação dessas professoras que cursam Pedagogia.

A fala do Profe A., da UFPel, demarca, de forma muito alinhada ao que nos explicitam Nóvoa (2011, 2017) e Shulman (1986, 2005), a necessidade de trazer a formação para dentro da profissão. Ou seja, colocar a prática na própria prática, no contexto de exercício profissional docente:

> Em curso de licenciatura, a gente não pode ter uma visão muito utópica e romântica da escola, nós precisamos, com todas as limitações que eventualmente a gente tenha, aproximar eles o máximo possível do que acontece lá, já que a formação prioritária do nossos curso é para isso, então assim em Pedagogia I, comigo, todos turmas até então, vão no primeiro semestre para a escola. A gente vê relatos de outros cursos que eles só vão botar o pé na escola no estágio, lá no quinto, sexto semestre. Então no curso de Dança eles têm contato com a escola todos os semestres, iniciando, no primeiro semestre [...].

O diálogo entre os saberes e as disciplinas do currículo foi outro movimento muito discutido. A Profe R., da UFPel, falava na necessária intervenção docente para que os alunos possam construir aproximações entre os diferentes conhecimentos. Ela explica: "a gente percebe isso quando chega nos estágios que às vezes o aluno tem todas as vivências mas não consegue fazer a costura".

Então a docente comenta que o grupo de professores, ao repensar o novo projeto, discutiu a abordagem dos laboratórios que precisam aproximar o conhecimento técnico do conhecimento pedagógico. A professora comenta ainda que, durante os estágios, tem instigado que os alunos e as alunas desenvolvam ações que extrapolem a sala de aula. Vejamos o que ela declara:

> Eu chego nos estágios sempre vou lá agradeço pela oportunidade de estarmos entrando e me coloco a disposição para fazer a formação de professores. E aí eu fico pensando no estágio em Dança se não teria que pensar também uma ação com os professores. Porque a gente não faz alfabetização só com os alunos [...]. Nós temos como missão ou como objetivo político também a alfabetização desse professor que nunca teve contato com a Dança e o Teatro. E às vezes ele não valoriza isso porque ele nunca teve, nunca conheceu.

Com especial atenção ao estágio, a Profe R. explica: "eu faço de tudo para que o aluno tenha a primeira experiência a melhor possível!". E segue relatando: "eu vou até o último minuto estimulando esse aluno. Vai, tu consegue! Vamos achar uma estratégia, quem sabe a gente marca uma orientação a mais para a gente pensar o que tu estás enfrentando na escola". R. conclui: "o meu papel como supervisora de estágio é eu estar junto".

O diálogo com a comunidade, por meio da extensão, foi mencionado por vários professores e professoras. Profe Q., da UFRGS, por exemplo, explica que "a ideia de trabalhar com a comunidade" complementa a graduação. Ela elucida: "as estratégias que eu tenho usado na extensão têm me ajudado a trazer de volta como reflexão e como prática o que eu dou em sala de aula".

O Profe N., da UFSM, também comenta que tem promovido eventos e projetos de extensão que tenham a intencionalidade de aproximar a comunidade da produção acadêmica e "romper os muros" invisíveis. Ele afirma que, com frequência, traz pessoas para compartilhar seus conhecimentos oriundos de práticas populares. "Junto com o Novembro Negro eu trouxe 8 mestres da cultura popular, mas, assim, entrecruzando com pessoas da academia [...] que olham com cuidado para essas manifestações", explicou.

Também observamos que a aproximação e a comunicação dos cursos tem sido cada vez mais intensa com o universo externo, com os modos de produzir Dança, que estão fora dos ambientes acadêmicos. Os três cursos dão pistas de que estão construindo esses convívios. Para tanto, a extensão parece permitir maior fluidez nesse sentido. São cursos com espírito extensionista, podemos afirmar.

Estes movimentos de diálogo são importantíssimos e contribuirão sobremaneira em longo prazo, para a consolidação da área, sobretudo para a valorização dos conhecimentos e dos saberes da docência em Dança. Como explicou Nóvoa (2017), precisamos sair das nossas "fronteiras", precisamos dialogar com a Educação Básica. *Com* e não sobre ou para ela. Precisamos começar a construir um outro lugar como instituições formadoras, um "lugar híbrido", (p. 1114) que permita o encontro e a "junção das várias realidades que configuram o campo docente" (p. 1114). Está na força desta ligação a possibilidade de colocar a formação docente em outro patamar, esclareceu o autor. E, em nosso caso, destaco que precisamos também nos comunicar com os diferentes espaços em que se ensina e aprende Dança, urgentemente.

Encontrei, entre os modos de se relacionar apontados pelas falas, um desconforto recorrente, sobretudo na UFSM e da UFRGS. Formadores e formadoras parecem enfrentar alguns desafios dentro dos Centros de Educação Física onde estão lotados. Algumas falas demonstram tensões presentes nas relações com colegas da outra área e com as chefias. O Profe C. da UFSM, desabafa:

> Aqui nós temos que dividir com 2 cursos só que o outro é gigante e é de outra área, não entende o que nós estamos falando. Ainda é uma dancinha, faz uma coreografia pronta, cereja do bolo, é outro entendimento. Foi um desafio que a gente apontou: precisamos

> sim, nós precisamos dar aula para a Educação Física e ir mostrando nosso trabalho... que eles não conhecem, eles não são obrigados a conhecer, então aquilo que tu ignora tu não respeita. Então essa é uma questão política aqui [...] mostrar nossas pesquisas, chamar uma coreografia de pesquisa...

O entendimento do Profe C. não é uma unanimidade entre seus pares no curso de Dança-Licenciatura. Algumas professoras da UFSM e também da UFRGS relataram o desconforto inicial de trabalhar com disciplinas para a Educação Física e dificuldades de ampliação do diálogo. Esta é uma questão sobre a qual já dissertei em outros momentos no texto. Se retomarmos as teorizações pautadas em Sousa Santos (2008, 2010, 2011) logo perceberemos que estas tensões são, de certa forma, previsíveis. Primeiramente podemos destacar a diferença existente entre a natureza do tipo de produção de conhecimento desenvolvido por cada área. Além disso, a Educação Física, não diferente de outras áreas do conhecimento, perpetua algumas práticas fortemente alicerçadas nas lógicas da Ciência Moderna. Somam-se a isso os históricos desconfortos e embates entre Dança e Educação Física (MORANDI, 2006).

Mas, seguindo, vejamos na continuidade das reflexões como se materializam os processos avaliativos nos cursos e como os professores e as professoras refletem sobre eles.

9.3 Caminhos para avaliar

É importante dizer, primeiramente, que o fato de separar este bloco de reflexões sobre avaliação, do subtítulo 9.1, que trata sobre modos de ensinar, é uma opção didática, para fins de organização do texto. Com esta colocação quero ressaltar que o processo de avaliação é mais uma das experiências de ensino e de aprendizagem, sobretudo quando abordamos a formação de professores. Nesse sentido, apoio-me no que Jussara Hoffman (2008, 2009) defende em sua conceitualização, afirmando que avaliar exige acompanhar a caminhada dos estudantes durante seu processo de construção de conhecimento. Considero extremamente acertada a palavra acompanhar, porque a expressão me remete imediatamente a uma perspectiva freireana de estar com o outro.

O tema da avaliação, quando em evidência nos debates e reflexões docentes, traz comumente bastante apreensão. É uma questão extremamente complexa dentro do processo de formação e sobre a qual precisamos colocar especial atenção. A forma como avaliamos é também um conteúdo importante para a futura docência dos nossos alunos e alunas das licenciaturas. A visão de avaliação defendida por Jussara Hoffman (2008, 2009), em meu entendimento, se contrapõe a uma ideia historicamente presente nos ambientes educacionais que vêm perpetuando uma lógica bastante conservadora. Práticas tradicionais de avaliação levam, boa parte das vezes, a práticas de mera quantificação e classificação. É um modelo rígido que numera pessoas!

Uma perspectiva emancipatória de avaliação, penso, não condiz com uma abordagem pautada pela "verificação" ou pela "medição" do que o aluno aprendeu. Talvez, a pergunta que possamos nos fazer é como ele aprendeu? Como sua trajetória de aprendizagens e de descobertas se deu a partir de sua condição inicial? É o que me inspira a pensar a autora (HOFFMANN, J., 2008). Confesso que foi bastante difícil encontrar discussões teóricas sobre avaliação, a partir do campo da Dança, publicadas no Brasil, principalmente envolvendo o contexto do Ensino Superior. É uma temática e uma questão sobre a qual precisaremos nos debruçar, pois não temos ainda publicações e investigações mais aprofundadas a respeito.

Ao trazer os dilemas da avaliação em Arte, Marques e Brazil (2012) compreendem o momento de avaliar como um retorno, uma etapa que permite dar um *feedback* acerca do processo e do produto (quando é o caso). Os autores veem a avaliação, no campo das Artes, como uma possibilidade de convidar a "fazer, a pensar, a refletir, a aprender sobre o que foi feito e sobre o que se fará" (p.

115). Então, destacam que, no exercício da docência em Arte, temos a possibilidade de acompanhar os percursos de aprendizagem e de criação, intervindo ainda durante o estudo e não somente ao final do processo criativo. No caso da licenciatura, como costumo dizer, vemos "nascer os professores" e temos um papel importante nesta gestação. Logo, a avaliação se torna uma possibilidade constante de contribuir com o processo de construção de conhecimento nas diferentes etapas e percursos.

Entre todas as formas/conteúdos, práticas e abordagens trazidas por meio das vozes dos professores e das professoras entrevistadas, também encontrei algumas pistas sobre como estes educadores e educadoras estão avaliando. Inicialmente, posso afirmar que a avaliação, não muito diferente de outras áreas, é um grande desafio, colocado pela maior parte do grupo como uma tarefa extremamente complexa. "Eu acho avaliação o processo mais difícil de ser professora", disse a Profe K., da UFRGS. "Sempre é um ponto difícil, tanto para eu avaliar quanto para o aluno ir para a escola e avaliar", disse a Profe R., da UFPel.

Eu diria que os processos avaliativos têm sido momentos extremamente ricos para o desenvolvimento profissional destes formadores e destas formadoras que, especialmente ao elaborar e desenvolver seus próprios instrumentos, entram em contato com todas as contradições presentes ainda nas instituições de ensino formal e em sua própria prática pedagógica. Mais do que isso, enfrentam tensões entre os modelos pelos quais foram avaliados como estudantes, ao longo de sua vida, (referências muito fortes) com as suas concepções, necessidades e entendimentos atuais.

Os formadores e as formadoras entrevistadas se colocam com muitas dúvidas, inclusive muitos se dizem desconfortáveis nestes momentos de avaliação. Vejo que existe um constante repensar sobre as práticas avaliativas, a partir da escuta que os docentes vão fazendo da própria práxis. "Eu não tenho algo ainda muito definido, eu estou tentando encontrar", disse a Profe R. Mesmo após mais de vinte anos formando licenciadas e licenciados em Dança, a professora Profe G., da UFPel, vê-se "aprendendo a cada dia a trabalhar com avaliação". B., outra professora extremamente experiente que atua na UFRGS, disse: "para mim é sempre uma questão, desde o início, é um grande desafio!". E ela comenta: "como proceder com a avaliação? Eu não sei! Não tenho segurança..."

Pude perceber que os professores e as professoras entrevistadas expressam certa fuga de uma visão mais tradicional da avaliação, esta é a perspectiva que está por trás de suas intencionalidades. Profe T., da UFRGS, explica que não compreende a avaliação como um momento de medir conhecimentos, mas como mais uma experiência de aprendizagem. Esta é uma compreensão que, segundo ela, norteia suas escolhas. Profe A., da UFPel, próxima de sua compreensão, defende que a avaliação tem que favorecer o processo, "ela não pode ser punitiva, ela não pode ser retalhadora, ela não pode ser descontextualizada", enfatizou. O discurso predominante entre os formadores e formadoras traz uma visão da avaliação como um processo.

O relato da Profe M., da UFPel, é muito elucidativo nesse sentido:

> Comecei a pensar assim: Bom, o conteúdo está no livro, o conteúdo está na rede. Não, não posso... as minhas provas não podem querer cobrar que o aluno saiba exatamente, decore o conteúdo! Isso de partida... igual nas primeiras tentativas... sempre... eu caía nessas armadilhas. Aí eu comecei a tentar fazer questões nas provas mais... ligadas ao mundo concreto, como é que eles podiam relacionar aquele conteúdo em uma prática, em uma prática artística... Já houve um pouco de movimento melhorado assim nas respostas.

> [...] comecei a me dar conta que é isso, eles estudavam na véspera e cada vez mais forte essa impressão assim, de que as coisas estão nos livros! Que eu uso os livros para preparar a aula e que eu uso os livros para preparar a prova, então como que eu não vou deixar eles usarem os livros?! Então a primeira mudança foi transformar as provas em provas de consulta. Hoje eu só faço... quando eu faço prova eu só faço prova com consulta, porque definitivamente cheguei à conclusão de que o importante é eles saberem articular as informações.

Reflexões trazidas por Cunha (2016) em torno do conceito de inovação da prática pedagógica trazem a compreensão de que um novo tipo de postura docente pressupõe a ruptura paradigmática com as formas tradicionais de ensinar e aprender. Para a pesquisadora, estes arranjos emergentes fogem de práticas "baseadas na memória e na repetição, em que o conhecimento vem ligado aos interesses da cultura dominante" (p. 200) por meio dos processos instituídos historicamente. Cunha (2016) vai nos mostrando que estas necessárias rupturas exigem dos professores e das professoras o movimento de transformar a "inquietude em energia emancipatória"[183] e provocam o reconhecimento da necessidade destas mudanças. Como explica a pesquisadora, estas transformações envolvem a assunção da "diferença e implicam, em grande medida, em um trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com os alunos" (p. 201). A avaliação faz parte deste processo de inovação citado pela autora, como veremos a seguir.

Parece-me, pois, que assim como assumem estas posturas que buscam reconfigurar os modos de fazer presentes nos ambientes acadêmicos, ao ensinar e ao produzir conhecimento em Dança, estes formadores e estas formadoras trazem nuances das perspectivas defendidas por Cunha (1999, 2013) também para os processos avaliativos. A impressão é que os docentes estão tentando construir estes caminhos mais emancipatórios. Estes movimentos acontecem mais em alguns momentos e contextos do que outros, porém esta intencionalidade se mostra clara e presente em suas narrativas e exemplificações. Buscarei, na sequência, ir trazendo, a partir de suas colocações, o que me leva a esta consideração.

Uma parte considerável das falas dos docentes entrevistados permite-nos perceber que eles fazem suas escolhas e organizam a avaliação de acordo com o perfil das turmas e das disciplinas, tendendo a haver o uso de instrumentos diferentes em disciplinas "mais práticas" do que os utilizados em disciplinas "mais teóricas". A Profe K., da UFRGS, comenta que o número de alunos da turma interfere bastante em suas propostas.

Alguns professores e algumas professoras (como A. e R. da UFPel e H. e C. da UFSM), explicam que têm investido em vários tipos de instrumentos em uma mesma disciplina, o que ajuda a contemplar melhor as diferentes habilidades, os tempos de aprendizagem de cada um e as características distintas dos estudantes. Para o Profe A.: "nós temos que criar diferentes estratégias de acesso, tem aquele aluno que prefere falar, aquele aluno que se expressa melhor escrevendo, nós temos que tentar de algum modo contemplar as diversidades". O professor explica que nem sempre desenvolveu a avaliação dessa forma, já que, como vinha muitas vezes de espaços mais rígidos, acabava replicando as vivências que tinha tido, até dar-se conta que é preciso pensar sobre e ressignificar os modos de fazer.

Profe C. explica que sempre busca dar conta de avaliações em que os alunos escrevam, falem e se movam, já que entende que se trata das três dimensões essenciais da prática pedagógica de um docente em Dança. Esta é uma visão um pouco diferente do primeiro grupo, que teria uma alternância nos instrumentos de acordo com o contexto.

Das diferentes falas, não é possível apontar uma única perspectiva avaliativa ou uma forma predominante de avaliar em um ou outro curso, a não ser citar as experiências de avaliações interdisciplinares ou entre disciplinas, realizadas pelo grupo da UFPel, que tem ganhado cada vez mais força no curso.

Quanto aos instrumentos avaliativos, percebi que existe um grupo de docentes que repudia com veemência o uso de provas

183 Fazendo alusão ao que escreve Sousa Santos na obra "A crítica da razão insolente: contra o desperdício da experiência".

e outro que se utiliza delas como uma das estratégias importantes de avaliação. Em nenhuma das falas a prova foi utilizada de uma forma hegemônica. Parece-me que, quando trazem a prova como uma das estratégias de avaliação, os professores e as professoras se justificam, como se fosse preciso explicitar o motivo de seu uso, caso contrário estariam realizando algo "não aceitável". Vamos observar algumas colocações nesse sentido, por exemplo, a da Profe P., da UFRGS, quando explica que usa muito pouco provas, mas algumas vezes se utiliza delas para provocar nos acadêmicos e acadêmicas uma postura de estudo. "Eu cheguei à conclusão que é a maneira de eles buscarem um xerox ou baixarem arquivos do *moodle* para olhar", explica. Profe P. segue refletindo e explica que muitas vezes esta prova é com consulta, visto que o objetivo é que eles acessem o material, estudem. A Profe K. da UFRGS, comentou: "eu dou prova, mas é uma prova com consulta, para eu ter uma certa ideia de como eles entenderam, não é para ralar ninguém!".

De todo movimento investigativo, o que me parece muito evidente é que na normatização da nota, há um empecilho muito grande para a efetivação de práticas avaliativas mais emancipatórias, pois, por mais que a perspectiva utilizada seja processual, como diz a grande maioria dos professores dos três cursos, existe a obrigatoriedade de expressá-la através de um número. Mesmo no caso da UFRGS, onde a avaliação é expressa por um conceito, a estrutura acadêmica não foge de uma lógica classificatória. Vejamos: os conceitos, A, B, C ou D dizem o que exatamente sobre os processos de aprendizagem dos alunos e alunas? O que é ótimo, satisfatório ou bom na aprendizagem em Dança? Em que diferem estes conceitos das notas 10, 9, 8, ou 7? Nada, penso! Os conceitos, nesta forma como são concebidos, também possuem uma lógica classificatória que condiciona formadores e formadoras a transformar os alunos em letras que os distinguem.

"Eu encontro às vezes um embate com referenciais institucionais que eles são de ordem quantitativa", disse muito claramente uma das professoras. Continuemos a ouvi-los e depois retomarei esta questão. Vejamos, por exemplo, o que diz a Profe R.:

> Cai em uma coisa muito difícil para mim, no sentido difícil de complexo ainda, que me causa muitas dúvidas, que é: o que é que é flexibilidade, o que é que é inflexibilidade, o que é que é tu ser sensível, o que é que é tu perceber o processo do aluno, como tu sabe se o aluno de fato está sendo sincero contigo?

"Mensurar é muito complicado", disse a Profe E. Acompanhando mais um pouco das reflexões da professora R. percebemos outro ponto importante a ser analisado:

> [...] eu acho que os alunos cobram, porque eles vem de um modelo que cobra datas e aí ficam chateados quando um entrega e o outro não entrega, só que ao mesmo tempo eu fico pensando, aí às vezes aquele aluno que não entregou naquela data, ele teve dois, três dias a mais e conseguiu, porque o tempo dele é 2, 3 dias a mais... Então, eu fico muito em dúvida em relação às avaliações, eu tento ser muito sensível, mas hoje eu tenho questionado muito as minhas sensibilidades e minhas flexibilidades como também elementos que ao invés de ajudar o aluno a crescer, podem inibir esse aluno. E da necessidade de colocar prazos, de colocar instrumentos mais rígidos, diante do grupo que está chegando de alunos hoje...

As colocações da Profe R. novamente trazem o tema da educação bancária. Só pode haver coerência em uma prática pedagógica libertária se ela também não está centrada em "medir" as informações adquiridas. Então, podemos perceber novamente, que paira no imaginário dos estudantes uma ideia de avaliação como punição e, ao contrário disso, como permissividade. Isto porque toda a sua vida pregressa, como estudantes, deve ter acontecido com prevalência de um paradigma avaliativo racionalista que leva os alunos e as alunas a provarem o que aprenderam, alcançar ou acumular pontos e notas, competir ou comparar-se com os demais e cumprir uma

etapa obrigatória de sua escolarização.

Cunha (1999), há um bom tempo, trouxe subsídios para pensar a respeito, demonstrando que as práticas avaliativas instauradas nos ambientes de educação formal estão diretamente ligadas a uma compreensão de conhecimento que, via de regra, está sendo mais visto como produto do que fruto de um processo. Isto porque temos ainda muitos resquícios da Ciência Moderna em todo nosso trabalho no campo educacional, explica. Então, a avaliação é um dos momentos do fazer docente que nos coloca diante de nossa própria prática. Ela espelha nossas compreensões, explicou Cunha (1999), pois nossa forma de avaliar está intimamente ligada à nossa compreensão sobre o conhecimento. Notemos que, há quase vinte anos, a estudiosa já apontava para a docência universitária a necessidade de uma inquietude, de disposição para fazer rupturas e da importância do ímpeto criativo para constituição de novas práticas avaliativas.

Como disse, a forma como está organizada a expressão da avaliação nas instituições formais a torna muitas vezes um fardo ou mais uma formalidade a ser cumprida pelos formadores e formadoras. Mas penso que é exatamente porque ela nos coloca neste movimento de olhar para nós mesmos e por nos colocar diante das nossas próprias contradições que ela se torna, muitas vezes, tão pesada. A Profe Q., por exemplo, disse: "[...] eu tenho sérias dificuldades, de fazer esse processo, eu sofro! Avaliação é um processo que me faz sofrer". E seguiu explicando que costuma se repensar também durante os processos avaliativos: "por isso talvez eu acho que eu sofra tanto, porque tem esse momento de repensar todos os procedimentos realizados". Vários professores trouxeram relatos próximos, se colocando também em avaliação.

Vi o tempo todo que os professores e as professoras entrevistadas se colocam engajados em pensar e em reconfigurar os processos de avaliação que desenvolvem. Esta condição é potente, pois, como nos explicou Cunha (1999, p. 9), "as certezas congelam a capacidade de reflexão" e os docentes nos compartilham um movimento de dúvidas, de descobertas, de criação. Vamos seguir observando algumas nuances que me levam a esta colocação. O exemplo da experiente Profe G., da UFPel, após aproximadas duas décadas na docência universitária, me parece muito ilustrativo desta postura aprendiz:

> Eu fico me autoavaliando. [...] semestre passado eu fiz uma prova, acho que não me comuniquei bem em todas as questões, então eu refiz. Então, eu estou também criando, eu estou ainda reinventando um método que eu consiga me sentir segura. Mas eu não consigo repetir tudo que dou em um ano, porque, bom, tem que levar em consideração que aquele grupo é outro grupo!

Vários professores e professoras, por exemplo, demonstraram considerar bastante o quanto os alunos e alunas se mobilizaram e se engajaram no processo educativo. Está permeando suas avaliações a compreensão de que a responsabilidade com o ato pedagógico é algo muito importante. Vejamos o que diz o Profe N., da UFSM, ele traz com os questionamentos que se faz no sentido que acompanhei em muitas outras colocações:

> Então eu tento, quando da avaliação, levar em conta todos esses aspectos sabe... há dificuldades? As dificuldades foram apresentadas? Essa pessoa se posicionou, ela disse que foi difícil, ela falou que não conseguiu fazer? O porquê não conseguiu fazer? Ela esteve presente o tempo todo? Presente não no sentido de estar na aula, mas presente de atuação, de assiduidade...

A assiduidade e esta "presença presente" em sala de aula parece que está diretamente ligada a um processo de entrega e respeito com o processo pedagógico inerente a formação docente, e posso afirmar, é uma nuance presente nas concepções de praticamente todos os professores e professoras. Profe L., também da UFSM, explica que observa o quanto os alunos e alunas estiveram envolvidos "100% nesse lugar, nesse processo, nessa ação, nesse momento. Isso é o mais importante". Para a Profe D., da UFPel, "[...] não basta estar em aula, tu tens que estar ali contribuindo".

O que percebo, em linhas gerais, pelos diferentes exemplos, é o quanto os docentes têm percorrido este caminho de modo criativo, com um grau de inventividade bastante interessante, ainda que a estrutura institucional seja extremamente engessante. Também podemos perceber que as estratégias vão sendo recriadas e também avaliadas a cada experimento, permitindo espaço para refazer, quando necessário. Tentarei compartilhar a seguir as exemplificações que me parecem mais instigantes e representativas nesse sentido.

A Profe D., da UFPel, conta sobre uma de suas criações como prova:

> [..] eu fiz uma prova com eles que era a análise de dois vídeos. Então eles tinham que analisar e descrever aquele vídeo em termos de dinâmica, então é bem classificatório mesmo, quais as dinâmicas mais relevantes, que dinâmica que não tinha, então se é leve se é pesado [...] eles acharam isso muito difícil, porque eu trazia muito outras coisas que eles não estavam enxergando e aí a prova final ia ser isso também... E eles estavam bah... E eu disse, então tá, vamos fazer uma prova diferente! Eu criei uma coreografia com uma variação dinâmica e espacial. Tá, então digamos que ela tinha algumas ações diferentes, tinha ações de esforço, tinha uma parte livre... Aí a relação espacial tinha momentos tridimensionais, tinha momento plano, tinha momento de direção definida... Então várias coisas, aí fiz uma tabela, momento tal, aí eu dizia como é que era a dinâmica, e como é que era a relação espacial. Aí eles tinham que identificar tudo isso então eles aprendiam, decoravam, copiavam a minha coreografia. E aí depois eu tinha várias tarefas. Transformar o movimento de livre para controlado, por exemplo, transformar o peso do movimento...

A Profe M. da UFPel contou-me sobre uma proposta que chamou de Prova Gincana que era feita em grupo. Quando a rememorava, demonstrou a alegria de ter podido criar, ao avaliar.

> Então nessa prova gincana tinha questões teóricas e tinha questões/tarefas, práticas mesmo, assim de pegar o conteúdo, sortear o conteúdo e eles terem que... (a partir das referências) tinham que saber quais eram as características lá daquele coreógrafo, daquela peça e eles tinham que fazer uma releitura. Nisso, a gente percorria aqui os espaços do Centro de Artes. Então foi...acho que torna a experiência diferente da avaliação! Será que eles aprenderam mais ou menos, eu não sei, mas que eu tenho certeza que falam até hoje nessas provas gincanas, que de alguma forma eles vão se conectar com esse assunto que foi perguntado ali. Foi uma outra mudança ali na minha concepção, de que a aula, ela não é exaustiva, ela é indicativa, provocativa... que o meu papel aqui como mediadora, é provocar e indicar as portinhas que eles podem abrir para acessar esses conteúdos que são muito maiores do que o que eu trago aqui... então isso também me ajudou a mudar a questão das avaliações.

Mas voltando à questão da nota ou do conceito, vou utilizar o que traz a Profe G., da UFPel, e que também foi colocada pela Profe Q., da UFRGS. Assim como as duas educadoras, sinto dificuldade em transformar o processo avaliativo em nota. Aliás, na verdade, penso que a nota não é condizente com uma perspectiva avaliativa qualitativa. Esta questão é muito complexa, vejamos: acompanhar a trajetória dos acadêmicos e das acadêmicas, no âmbito de suas subjetividades, e depois precisar encaixar este processo em número é algo extremamente incoerente. Como quantificar o processo de aprendizagem do outro? Nesse sentido, a instituição nos amarra bastante, quando nos impõe a traçar uma nota ou mesmo um conceito. E tanto nota, como conceito, acabam movendo a lógica

avaliativa para uma “medição”.

A Profe O., da UFSM, também trouxe uma prática que se relaciona com estas questões. Quando abordava o assunto, lembrou o quanto suas experiências como acadêmica foram importantes paras as suas reflexões em torno da avaliação. A professora comentou que muitas vezes recebia as notas, mas não tinha nenhum retorno docente sobre o que significava aquele “número”. E então comenta que as avaliações que as filhas recebiam na escola de Educação Básica foram inspiradoras, “porque nesses retornos que a escola dá ela mostra o que foi trabalhado, o que se esperava do aluno”. Então, a docente passou a elaborar pareceres, relatórios individuais que entrega aos estudantes com retorno individualizado. Para isso, utiliza vários instrumentos e o principal consiste em anotações que faz ao final de cada aula.

Muito próxima da proposta da Profe O., sempre busco entregar ao final das disciplinas uma carta para os estudantes, onde trago reflexões sobre como percebi o processo de cada um. Esta é uma questão pertinente de ser ressaltada, se compreendemos a avaliação como processo, não é possível que ela aconteça de forma estanque, em tempos datados ou simplesmente ao final de ciclos. São necessários instrumentos que permitam “armazenar”, colecionar dados sobre o processo. As falas analisadas trazem pistas nesse sentido.

Para minimizar estes desconfortos e desajustes da nota em relação à compreensão de avaliação, os professores e as professoras têm buscado alternativas distintas. “[...] como é que eu vou dar uma nota para essas pessoas? Como é que eu vou, respeitar as limitações das pessoas?”, pergunta o Profe N., da UFSM. A Profe Q., da UFRGS, comenta que tem sempre um momento de troca com os estudantes a respeito do processo avaliativo e considera esses momentos fundamentais. “A minha tendência a avaliar ela nunca é um lugar exato, quantitativo, fechado, eu gosto de um diálogo com o aluno para isso...” disse Q.

Profe N., da UFSM, também abordou a importância desse momento com os discentes:

> Eu vou tentando ao longo do semestre dizer para a pessoa olha, não estou te vendo aqui, o que é que está acontecendo? Fazer, dar essa chamada, quer conversar? Tem alguma coisa que não está claro para você? Nas duas turmas do ano passado, eu sempre fazia uma rodada do tipo, vamos sentar aqui, vamos trocar uma ideia, o que é que não está claro, o que é que está duvidoso, o que é que vocês estão achando que não está acontecendo? Dando bastante abertura para eles darem os retornos e tomando nota...

A Profe M., da UFPel, também destacou o significado desses momentos, contando: “eu tenho feito sempre uma avaliação parcial, uma conversa individual para saber como eles estão se sentido na disciplina”, e explica que, no caso do Laboratório do Balé este é um processo fundamental, já que vários alunos se deparam com um universo complexo de nomenclaturas e de movimentações.

Alguns professores e professoras comentaram sobre autoavaliações (Profes K. e Q. da UFRGS e M. da UFPel). Muitos falaram da importância dos trabalhos realizados em grupo, em sala de aula ou para apresentar aos colegas. A Profe E., da UFSM, relata com alegria o resultados de processos colaborativos protagonizados pelos estudantes em uma disciplina:

> Eu senti um prazer muito grande de ver que deu um ‘estalo’ neles. Que eles se sentiram capazes de ensinar os colegas, de ser solidários, de trabalhar no coletivo, saber em que momento era individual, em que momento era no coletivo, respeitar o espaço e a limitação do outro. Tinha um colega que não tinha tanto domínio técnico quanto o outro e eles conseguiram dançar juntos, sem que ninguém saísse prejudicado ou se sentisse menos por isso.

Como defendeu Strazzacappa (2012b)[184] "o que se aprende dançando junto? Aprende-se a respeitar o outro, a respeitar o espaço de cada um, a ter paciência, a dar o passo junto. Aprende-se uma atitude" (p. 7). Uma atitude solidária que eu diria essencial à docência. A Profe D., da UFPel, fala do trabalho em grupo como uma escolha assumida na perspectiva política, pois acredita que os estudantes precisam "aprender a trabalhar junto, ficar menos no seu umbigo". Profe I., também da UFPel, aborda a questão e explica: "eu trabalho com avaliações feitas muitas vezes dentro da sala de aula com os alunos, em grupos, compreendendo às vezes a dificuldade do aluno de se reunir fora". Para a professora este tipo de proposta é positiva porque:

> [...] ela te dá um suporte… eu consigo olhar melhor o trabalho dos alunos, orientar, então algumas coisas eles fazem dentro da sala de aula… o relatório, por exemplo, eles constroem dentro da aula, começam… claro, eles não terminam todo o relatório, mas eles dão todo o norte do relatório dentro da sala. E aí, isso é legal. Então eu tenho tentado diminuir a quantidade, melhorar a qualidade, buscando a construção do conhecimento.

Um aspecto extremamente relevante a ser destacado é o que trazem de forma unânime os professores da UFPel, quando abordam o quanto a presença de alunos e de alunas com deficiência no curso tem sido importante, também, para repensar a avaliação. A respeito, a Profe M. comenta sobre a importância do respaldo da instituição neste processo:

> Um outro aspecto que me provocou mudança foi a chegada dos alunos com algumas deficiências cognitivas [...]. Porque tem isso, os alunos têm diferenças cognitivas. O aluno tinha bastante dificuldade em construir a ideia na escrita... a escrita lógica. Então, como é que eu ia fazer perguntas dissertativas? Sempre em apoio... todo tempo, em apoio com o NAI[185] ... com os profissionais do NAI. Foram várias conversas e aí em uma dessas conversas a psicóloga de lá sugeriu: diversifica os tipos de questões e observa se isso vai dar algum efeito e observa se vai dar o efeito com esse aluno e/ou com mais. E dito e feito! A diversidade de rendimento, foi outra! Porque realmente... porque não é só o aluno com laudo que tem diferenças de aprendizagem?! Então essa já foi uma modificação enorme.

Cunha, (2016), quando tratou do conceito de qualidade na educação, trouxe uma discussão muito próxima do que foram trazendo as falas dos professores e das professoras. A pesquisadora explica que aproximar a ideia de inovação de uma compreensão de qualidade nos remete a um tipo de prática que "se identifica com uma proposta de mudança paradigmática, alicerçada, principalmente, em concepções pedagógicas que assumem o pressuposto da participação, do protagonismo e da cultura" (p. 202). Volto à questão das políticas inclusivas para ressaltar o quanto a presença do aluno com tempos e modalidades de aprendizagem diferentes pode provocar e favorecer essas transformações docentes.

Vejamos, por fim, um ponto que se relaciona com os Trabalhos de Conclusão de Curso, momento de avaliação final da formação nas licenciaturas em Dança. O contexto dos TCCs parece evidenciar os tensionamentos e as reflexões que envolvem o fazer na área. Quando fala sobre o assunto, a Profe M., por exemplo, se questiona:

> [...] nós temos visto que realmente a Montagem leva para essa pesquisa em Arte, essa pesquisa artística. E que talvez seja também diferente da concepção de pesquisa em Arte. Será que a gente quer então oportunizar na linha dos TCCs a pesquisa em Arte, então como será trabalhar com isso... ou a gente quer que então eles trabalhem só com a pesquisa sobre Arte? Então essa discussão é do

184 A pesquisadora, ao escrever sobre o dançar junto, estava fazendo referência a uma experiência em Danças Circulares com um grupo de estudantes de licenciatura. Apesar de o contexto de produção ser outro, acredito que a citação seja extremamente relevante, principalmente porque aborda um mesmo conceito para este "dançar junto".

185 Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

> nosso momento. A gente não tem resposta. Nós não vamos mexer nisso agora, como a gente falou, não é hora de mexer, nós precisamos ver isso acontecer... porque tem aparecido muitos TCCs querendo estudar suas obras de montagem, querendo analisar... nesse movimento da pesquisa sobre Arte, encontrando no lugar da montagem o lugar da pesquisa artística. Então, é esse momento assim... Nem que sim nem que não, não é?

A Profe Q., em suas reflexões, fala da necessidade de "viabilizar em uma instituição, tipo centenária, a possibilidade de validar as pesquisas que vem sendo feitas por meio da prática ou essa relação da prática como pesquisa". Profe F., da UFSM, também traz esta questão e explica que é preciso "pensar uma pesquisa em Dança que esteja vinculada com a criação. Processo criativo é processo investigativo. E, portanto, a pesquisa nasce também deste fazer Dança". Como foi possível irmos acompanhando durante diferentes momentos na tese, esta é uma questão muito presente e ainda em aberto nos cursos e na própria área.

O Profe A., da UFPel, comenta que o curso tem dado especial atenção às disciplinas que preparam para os TCCs e explica que tem conseguido estimular os alunos e as alunas a gostarem da pesquisa. Ele explica que tem feito o exercício de: "dizer para eles que não é tão difícil, que todo mundo pode fazer pesquisa e que a pesquisa tem que ser a tua cara. Então assim, atalhando alguns caminhos e tornando mais suave esse processo, eu acho".

Sobre os TCCs, os Profes A., da UFPel, e J., da UFRGS, trazem dois exemplos muito potentes e sensíveis do trabalho, respeitando a singularidade das alunas e, ao mesmo tempo, na inventividade de sua prática como formadores:

> Eu tive uma aluna que tinha muita dificuldade de escrever [...]. Sentei com ela, envolvi a história dela, era uma história linda, linda, linda, eu digo, mas tu és um exemplo vivo de tudo que a gente quer... Fizemos. A menina fez o TCC saiu muito bem [...] está terminando o mestrado agora lá na FACED. Porque era uma professora maravilhosa, era uma professora que chegava, ela mobilizava a turma, ela conversava, ela tinha um trabalho assim, maravilhoso! (Profe J.)

> [...] eu tive um orientanda, no semestre passado que ela não conseguia dar o *start* da escrita. Não conseguia! Sabe, bloqueio, sentava escrevia um parágrafo... Então nós fomos tentando diversas coisas, faz isso, faz aquilo... sabe como é que nós solucionamos a questão dela? Nós organizamos o sumário, tinha toda uma questão ali também autoetnográfica, enfim, que ela trazia muitas questões dela, separamos os temas, as épocas, os períodos dos capítulos... e ela falou todos eles... gravou... Transcreveu, exatamente como tinha falado e... da fala, começamos a organizar, corrigir, limpar o texto... E... a teoria veio, a partir disso, entendeu? Então assim, ah mas estou falando tal coisa, bah isso tem a ver com o que aquele autor falou, não sei que, tatatá, ou essa foto que vou trazer para cá... então, o texto base é a sua fala! Nunca fiz isso! Mas foi o modo que a gente conseguiu encontrar junto, pra solucionar a especificidade daquele sujeito, entende? Então assim, facilidade imensa para falar, dificuldade imensa, para escrever, vamos tentar articular as coisas... (Profe A.)

Enquanto analisava as falas e os movimentos dos professores para pensar e fazer processos avaliativos, questionava-me: ainda que busquemos rupturas com lógicas pedagógicas que não comportam nossas especificidades estamos amarrados, de certa forma, a uma estrutura institucional que engessa também a avaliação. Por outro lado, pergunto: se este modo de avaliar não nos contempla, por que ainda nenhum dos cursos ousou romper com a lógica vigente de expressão da avaliação por meio de nota? Ainda não tivemos tempo, penso. Este foi um ponto que não ficou evidente em nenhuma das entrevistas, o que pode demonstrar que ainda não é foco dos debates emergentes nos cursos. São tantos os desafios, este é mais um.

Ao reler a discussão de Cunha (1999) a respeito, fui tocada por sua fala. A autora enfatiza que reconhecer o quanto a estrutura institucional nos empurra para a avaliação em uma perspectiva pouco emancipatória, do ponto de vista da avaliação, não pode nos colocar em uma atitude passiva. Ao contrário, a pesquisadora nos faz pensar que "o conhecimento da realidade nunca deve ser

entendido como imutável, estruturador de todas as decisões" (CUNHA, 1999, p. 10).

Quando entrevistava a Profe R., entre um mate e uma escuta, refletindo alto sobre suas colocações, disse a ela sobre nossos desafios como formadoras de professoras de Dança. Falávamos de construir processos avaliativos como uma das tantas "coisas que a gente está a fazer pela primeira vez. Por um bom tempo a gente vai fazer coisas pela primeira vez..." E segui pensando alto com ela:

> Isso eu acho que é uma característica das graduações em Dança: do "isso a gente nunca fez". É a primeira vez. Toda hora tem a primeira vez. A primeira vez no Ensino Médio, a primeira vez em tal escola... A primeira vez que tem quatro estagiários na mesma escola, outra vez foi só um... Então tem muito dessa coisa, porque estamos fazendo uma história, estamos começando e isso é muito bonito!

Então, a colega concluiu: "não sabemos quanto tempo a gente vai ficar nesse começo, porque talvez esse começo pode durar 10 anos, como pode durar 50 anos". Como nos ensinou Cunha (1999), precisamos desvelar as condições e as possibilidades da realidade e estas constatações devem servir "para produzir maior lucidez nos processos decisórios que devemos tomar" (p. 10). A avaliação é um momento privilegiado de aprendizagem, dos estudantes e nosso, como docentes. Vê-la assim, ajuda-nos a encontrar respostas.

De tudo que colocam os professores e as professoras entrevistadas, podemos perceber o esforço de encontrar "uma virtude emancipatória" na avaliação, como nos inspirou Cunha (1999, p. 10). Nessa compreensão, explica, fugimos de uma lógica reprodutivista para um fazer que se insere no lugar da produção do conhecimento. Ainda que façam esforços individuais nesse sentido, os formadores e as formadoras nos três cursos, continuam oscilando entre práticas inovadoras e reprodutivas no campo da avaliação. Como cursos, enquanto projetos de formação, já anunciam movimentos emancipatórios que parecem ir sendo construídos aos poucos. Esta é uma questão a ser avaliada por nós, a ser construída do ponto de vista coletivo. Se avaliar pode ser entendido como um processo de acompanhar, como registraremos e compartilharemos este percurso? De que modo estes fazeres podem ser materiais para projetarmos a continuidade de nossas ações, como coloca Jussara Hoffman (2008)?

Como vimos, alguns formadores trouxeram pistas em torno da ideia de, durante o desenvolvimento das disciplinas dar retornos aos alunos, dizendo-lhes como os vemos nas suas descobertas. Considerando o engajamento do aluno, os professores e as professoras estão apontando uma tendência de olhar muito mais para o processo do que para o produto. Colocando-os na condição de refletir sobre si mesmos, também. Como docente, ajuda-me muito pensar em que forma poderão os meus alunos e alunas, futuras professoras de Dança na Educação Básica, desenvolver suas práticas avaliativas na escola, para avaliar. Se desejamos efetivamente que acompanhem os estudantes com os quais trabalham, mostrando caminhos, traçando possibilidades, dando a mão em suas descobertas, parece-me muito, muito importante que nós consigamos também construir, por meio de nossa prática, experiências como conteúdos. Em outras palavras, é importante que nossa condução do processo avaliativo ocorra de forma coerente, diante das nossas proposições.

Conforme sugere Cunha (1999), nosso desafio maior está em encontrar estratégias e renovar práticas, visando modos de avaliar "onde as habilidades de intervenção no conhecimento sejam mais valorizadas do que a capacidade de armazená-lo" (p. 8). Para isso, olhar para o ensino pelo viés da pesquisa, como defende a estudiosa, é um movimento fundamental. Dentro dessa perspectiva, explica Cunha (1999), alguns componentes são necessários. O primeiro, é tomar a dúvida inerente ao ato de pesquisar, como um ponto de partida, pois esta atitude "é capaz de trabalhar o conhecimento na sua provisoriedade, factível sempre de novas interpretações e acréscimos" (p. 9). Daí que poderemos, independente dos instrumentos escolhidos, atuar para propor que nós, como docentes, e nossos futuros colegas, possamos produzir sínteses e tomar consciência do nosso percurso de aprendizagem... Para que possamos

efetivamente construir novos caminhos, estabelecer relações, reconhecer e ressignificar saberes, ou nas palavras da autora, “transitar ideias”, “construir alternativas” e “desenvolver o espírito crítico” necessário para dar conta das demandas do nosso tempo (CUNHA, 1999, p. 9). Perguntar e perguntar-se, sem esperar uma verdade absoluta, mas acolhendo múltiplas interpretações, eu diria.

O Profe N. da UFSM, aponta uma reflexão, a qual penso que pode reverberar também em nossos pensamentos e ações, ele traz o pressuposto da pergunta anunciada por Cunha (1999), parece-me. Ditas todas estas coisas, trazidas todas estas nuances sobre como estamos avaliando, cabe, penso, ficarmos com suas colocações:

> [...] eu fico pensando na pergunta e eu não sei se eu chego em uma resposta muito precisa... mas, eu fico vendo que ao mesmo tempo é porque a gente tem um monte de coisas para conversar, a gente tem um monte de coisas para pensar sobre: será que é relevante isso nesse lugar, será que é relevante assim assado, será que é melhor botar tal coisa antes, será que é melhor botar Danças do Brasil no primeiro semestre? [...] Então eu fico pensando na pergunta o que é que falta... e aí eu acho que tem um posicionamento assim... eu acho que o que falta surge como uma pergunta também, assim a minha resposta: O que é que a gente pode fazer para os nossos alunos de um modo geral e não só aqueles especiais, especiais no lugar afetivo, das pessoas que se dedicam, vivenciem plenamente as experiências que a gente está propondo, sabe? Porque as vezes eu fico vendo, que sempre são os mesmos alunos que estão na sua pesquisa, que estão na minha, que estão na pesquisa da J.[186], o que é que acontece com essas outras pessoas? Porque é que os outros alunos não vão, sabe? Nós temos duas alunas que estão se formando agora, que eu fico pensando assim, nossa eu acho que elas... eu acho que elas não vivenciaram o curso... sabe...

E o professor completa a provocação, afirmando:

> Eu fico pensando assim: poxa, será que a responsabilidade foi só delas? E aí nesse momento eu puxo muito a responsabilidade para mim também sabe... eu tomo muito cuidado com esse lugar de dizer, “ai o aluno que não aproveitou”... E eu fico pensando, mas será que o aluno não aproveitou porque ele não foi devidamente apresentado, ou será que ele foi apresentando de uma maneira que ele não se sentiu convencido ou convidado a realmente estar dentro daquilo? É capcioso falar isso, e colocar isso como uma questão... mas assim, como é que a gente tem convidado os alunos para experimentarem além do ensino, as nossas pesquisas e as nossas extensões?

Profe N., sua voz e sua fala ecoam. Deixam-nos a pensar e a dançar, pensar e escutar, escutar e dançar os pensamentos nesse contínuo. Como vamos encontrar este lugar/fazer de dividir o nosso modo de “ser mais” com os alunos? Construir, desconstruir e reconstruir constantemente nossas práticas com eles e elas parece que é um movimento que tem nos mobilizado muito. “Plantando nuvens nas cabeças”, compartilhando nossas poéticas e ensinando aquilo que podemos, queremos e sabemos ser: Dança! Adiante, com nosso sonho democrático (e freireano) de levar a Dança a todos e todas!

186 Inseri nesta citação uma letra maiúscula aleatória para preservar a identidade da professora citada.

Dançamos, logo (r)existimos!

10. Apontamentos finais

[...] Chora a nossa pátria, mãe gentil
Choram Marias e Clarices no solo do Brasil
Mas sei, que uma dor assim pungente
Não há de ser inutilmente, a esperança
Dança na corda bamba de sombrinha
E em cada passo dessa linha pode se machucar
Azar, a esperança equilibrista
Sabe que o show de todo artista tem que continuar
(O bêbado e o equilibrista).

Comecei o texto desta tese falando de esperançar, imbuída da necessidade de mover-me na pesquisa com a amorosidade rigorosa freireana. Mais do que isso, estava tocada pela necessidade de enfretamento a tudo que vinha nos atravessando como educadores, educadoras, artistas e como classe trabalhadora no Brasil. Em todos movimentos e etapas percorridos na investigação, as palavras de Freire trouxeram ainda mais admiração à sua obra e a seu legado. Também provocaram inquietação e mais ímpeto de luta. Foi de mãos dadas com o mestre Paulo Freire que caminhei pelas marchas, que ouvi repetidas vezes o que me diziam os professores e as professoras entrevistadas, que acordei e me reinventei após os sustos diários deste mundo que se colocava tão feio no país.

Ia encontrando minha vocação para "ser mais", na Arte e com a Dança, nas andanças todas que fazia. Porpino (2006), quando defende que "Dança é educação", utiliza a metáfora do abraço, mas salienta que sua analogia não se trata de qualquer Dança e tampouco de qualquer educação. Ela fala de "um dançar e um educar envolvidos pela dimensão estética do existir" (p. 98) que, tal como um abraço, representa acolhimento àquilo que nos constitui como humanos. Como abraços, as vozes de Freire e das professoras e professores entrevistados foram calor em tempos frios de desumanidade espalhada. Pois, sigo e seguirei com a "esperança equilibrista" que, na corda bamba do mundo, se preciso, nos ensina a voar... Porque "amanhã, vai ser outro dia"[187]!

Diariamente, do início ao fim da escrita da tese, chegavam a mim gotas de coragem. Eram fagulhas de luta que vinham de todo lado e se contrapunham a sanha fascista que me (nos) assombrava. Nas ruas, nas escolas, nas redes sociais, nas universidades, dos artistas, dos meus alunos, da juventude espalhada pelo país, dos camaradas de todo mundo, no grito dos excluídos, nos "causos" e na força estranha[188] dos cursos de Dança gaúchos, que mantiveram viva e forte a poética das utopias.

Movida pela grande questão, *"como ocorrem os processos formativos dos licenciados e licenciadas em Dança nas instituições públicas federais do Rio Grande do Sul, a partir da voz dos/das docentes formadores/as?"*, comecei os movimentos investigativos desejando, com minhas forças intelectuais e a "cabeça nas nuvens", ouvir e compreender melhor o fenômeno da formação de professores e professoras de Dança. Escutar é mesmo um movimento muito potente que é solidário em essência, visto que não nega a presença do outro, ao contrário, necessita dele para fazer-se pleno. Estive com os docentes formadores e formadoras e com eles fui aos poucos desvelando novas percepções, revisitando velhos pressupostos e encontrando, mais do que tudo, muito conhecimento. Aprendi com suas práticas, repensei minha atuação como professora de Dança e a todo instante estive me formando junto.

Podemos perceber similaridades muito grandes entre os três cursos e também especificidades de cada contexto, de cada região do estado e de cada instituição. Percorrendo as três grandes questões, "quem somos, como pensamos e como fazemos a formação?", encontramos, entre estes três blocos, uma grande interlocução.

Os dados demonstram que não somos muito diferentes da constituição dos cursos de licenciatura em Dança espalhados pelo

187 Como diz a canção de luta de Chico Buarque, "Apesar de você".

188 Inspiro-me na canção de Caetano Veloso, com este título.

Brasil. Somos muitas mulheres e alguns homens que trilham os mais variados caminhos formativos, seja no que tange à formação artística oriunda de espaços não-formais e da nossa própria história de vida, seja nas trajetórias percorridas durante a graduação e a pós-graduação. Já temos um considerável número de licenciadas e licenciados em Dança ocupando a docência universitária, mas ainda não somos a maioria. Talvez este seja o movimento que hoje estamos construindo para o futuro da Dança. Somos artistas, escolhemos este modo de ser como o lugar de vida e de trabalho o que nos torna muito engajados e envolvidos com a consolidação de nossa área.

Nas instituições públicas federais gaúchas, formamos um coletivo de docentes que trabalham muito e que exigem bastante de si, individualmente, e dos grupos em que estão inseridos. Pela necessidade que a realidade da área exige e também pelos desafios de existência, resistência e persistência da Arte nos ambientes acadêmicos, estamos todos extremamente cheios de trabalho. Nem sempre esta é uma realidade agradável. Para alguns, não é possível sucumbir a lógica academicista, pois o desejo é construir epistemologias completamente distintas. Para outros, é uma condição que faz parte de nossa inserção nestes espaços, é uma necessidade. Há aqueles que pensam em um equilíbrio entre desejos e necessidades. Ouvimos vozes que dizem que, muitas vezes, as lógicas institucionais levam a perder espaço/tempo para a própria produção artística, condição essencial para ensinar Dança. Mas também há falas que encontram na produção artística uma forma de existir e de seguir.

Destas vozes em coro, podemos ouvir muitas nuances presentes nas concepções dos formadores e das formadoras que me levaram a afirmar que somos freireanos e freireanas. Algumas vezes com assunção de sua teoria como referência, outras, de um modo de olhar para a prática pedagógica, de uma leitura de mundo crítica permeada de amorosidade, outras, pelo engajamento progressista com a educação e com a Arte, outras, pela intervenção no mundo... Enfim, esta característica forte do grupo de professores e de professoras entrevistadas acaba impactando sobremaneira as práticas cotidianas dos cursos. Também esta característica, parece, tem dado respaldo aos professores e às professoras para lidar com o que chamei de choque geracional.

Não diferente do que a empiria e os estudos na área mostram, assim como em outros campos do conhecimento, novos perfis estudantis vêm construindo uma pluralidade cultural muito instigante nos cursos de Dança. Corpos diversos com histórias diversas habitam espaços em que tradicionalmente sua presença era rara. Rara, por falta de oportunidades e de políticas públicas centradas em vencer a injustiça cognitiva histórica. É o povo operário, negro, indígena, refugiado, excluído, abandonado, diverso, plural, que adentra o espaço acadêmico.

Foram políticas públicas essenciais que permitiram avanços incomparáveis e que hoje estão sob ameaça eminente no Brasil de 2019. Como tenho ouvido com frequência, "nós mulheres não voltaremos para a cozinha, nem os negros e as negras para as senzalas, tampouco os *gays* para os armários"[189]. Temos que seguir militando para que a diversidade só amplie. Mas, mais do que isso, é preciso pensar em permanência, em boa formação, em dignidade. Não cabe mais o mesmo projeto de formação se os homens e as mulheres que estão nas universidades são outros a quem é preciso ampliar espaço e direitos, vencendo uma dívida histórica. Acredito em outras pedagogias inspiradas na Ecologia de Saberes como caminho potente.

Junto a esta realidade, temos a chegada dos estudantes com deficiências, frutos colhidos a partir da política de educação inclusiva que viemos há anos buscado construir no país. Estas características todas tão diferentes, que invadem os espaços acadêmicos, estão diretamente ligadas aos Contextos Emergentes. Aos professores e às professoras entrevistadas, um realidade muito bem-vinda e potente. Aliás, esta pluralidade parece que vem sendo um impulso que movimenta os projetos pedagógicos dos três cursos.

189 Frase inspirada no conteúdo compartilhado pela cantora Pitty em suas redes sociais, em resposta a uma colocação machista que havia recebido também em ambientes virtuais.

Porém, existe uma outra realidade que me parece ser muito própria de nosso tempo histórico, mas também das juventudes de todas as épocas. Os formadores e as formadoras entrevistados demonstram grande desconforto com posturas cada vez mais presentes no cotidiano dos cursos. Em seu ponto de vista, alunos e alunas apresentam dificuldades de comprometimento e responsabilidade com sua formação. O que me parece é que existe uma grande expectativa depositada nos futuros professores e professoras de Dança que, muitas vezes, entra em tensionamento com certa imaturidade acadêmica estudantil. Percebo que a leitura freireana feita pelos professores tem ajudado a ler este quadro que se apresenta e, mais do que isso, tem ajudado a construir espaços/tempo de escuta.

Somam-se, também, todas as dificuldades e as incertezas próprias da área. O medo de ser quem somos diante da realidade de intolerância é um deles. O adoecimento juvenil é outro ponto extremamente presente no cotidiano das universidades e também dos cursos. A angústia com relação ao futuro, à inserção profissional, à vida dos artistas e dos educadores é grande. E, no caso da Dança, todas estas questões tomam maior dimensão, pois vislumbramos poucas mudanças para a efetiva inserção da Dança na educação formal. Resta aos formadores e às formadoras o caminho da luta. Como fui dissertando em diferentes momentos da tese, existe uma forte componente política na formação e na ação docente.

Formadores e formadoras pensam o tempo todo sobre sua própria prática e sobre o currículo, sobre a formação em Dança. Tanto o curso da UFRGS, quanto da UFPel assumem a nomenclatura professor-artista-pesquisador como conceito central da formação. Na UFSM, a tríade não aparece explicitamente no projeto ou na narrativa dos docentes, mas está apreensível por meio de suas falas. Ouvindo-os, compreendi que estes três eixos acabam conduzindo blocos de disciplinas e eixos da formação que levam à docência, ao campo artístico e à pesquisa. Parece haver um esforço sistemático por parte de formadoras e de formadores em desenvolver esta tríade em todos os componentes curriculares. Dessa forma, o professor-artista-pesquisador é alguém que faz Arte, ou melhor, é Arte e se ocupa de pensar/fazer o ensino de Dança, sem prescindir da questão da pesquisa inerente à criação em Arte e à docência.

Busquei compreender ou apreender das falas dos entrevistados e das entrevistadas qual conceito carregava a questão da pesquisa. Este ponto foi ficando latente, conforme agrupava e analisava suas narrativas. Indo um pouco mais a fundo percebi que esta é uma questão ainda em amadurecimento nas três instituições. Estão em coexistência uma perspectiva de pesquisa em Dança em que buscamos e reivindicamos uma metodologia própria, distinta da lógica científica formal e não menos acadêmica. Ao mesmo tempo, é possível perceber componentes curriculares ou colocações dos professores e das professoras que remetem à ideia de pesquisa sobre Dança ou, por vezes, com Dança. A questão da prática pedagógica como pesquisa foi colocada apenas por alguns docentes, aparecendo com menor força.

No centro da formação, estaria a experiência artística como lugar de vivificação do conceito professor-artista-pesquisador, presente nas falas. A prática artística, pelo que dizem, é o coração, o eixo central. Como venho defendendo, é nesta experiência que se encontra o conhecimento de conteúdo na área da Dança. Parece-me que esta tem sido uma premissa assumida cada vez mais pelos cursos e está totalmente apoiada e respaldada pela literatura especializada na área.

Está forte nos três cursos dentro da ideia do que seria este professor-artista-pesquisador, como afirmei, uma grande atuação e envolvimento político docente e discente que vem ganhando força (pela necessidade circunstancial da área e por uma contingência histórica). Perpassa as falas e as ações, uma militância em prol da Dança, da legitimação da área, da garantia de espaços de atuação e da ampliação de políticas públicas voltadas ao campo. Mais além, há também o ímpeto por não perder "o endereço da esperança"[190]

190 Expressão utilizada por Freire (2005).

que nos move a lutar por uma sociedade mais justa.

Uma das questões que foi apreensível nos três cursos é um movimento de "pegar a formação na mão", ou seja, uma busca por desenvolver disciplinas e blocos de conhecimentos a partir do lugar de fala da Dança. Isto tem ocorrido cada vez mais, sobretudo no que tange aos estágios e às pedagogias da Dança, assim como nos componentes curriculares do campo da Saúde. O perfil plural das formações dos docentes formadores e formadoras tem favorecido sobremaneira estas propostas. Há sempre nestas ações uma tendência eminente, ou melhor, o risco de uma espécie de endogenia. Mas vejo que os coletivos não abandonam completamente a interface com outros campos do saber, centros ou docentes. Ao contrário, vejo uma perspectiva interdisciplinar e movimentos ecológicos, na perspectiva trazida por Sousa Santos (2010), sobretudo com fazeres e saberes não acadêmicos. Talvez, compartilhar disciplinas com professores de outras áreas seja uma possibilidade importante e estratégica, para que também possamos "espraiar" ainda mais nossa forma de produzir conhecimento, nossas necessidades e características. Assim, também crescemos com outras lógicas epistemológicas.

Quanto ao pensar/fazer, parece que o curso de Dança da UFPel encontrou um caminho muito particular e inovador de práticas coletivas que se instauraram aos poucos, conforme o corpo docente foi ganhando força. O grupo conseguiu instituir uma cultura própria organizativa e colaborativa que já permite ações de planejamento compartilhado e propostas interdisciplinas muito inovadoras.

A pesquisa possibilitou perceber as identidades específicas de cada curso, em seus tempos e contextos sociopolíticos próprios. Os mais antigos, UFPel e UFRGS, já com dez anos, estão mais estruturados do ponto de vista do número de docentes e percebem os resultados das lutas desta primeira década de existência. A problemática dos espaços físicos foi uma questão muito presente na pauta trazida pelas professoras da UFRGS. No caso da UFPel, há um constante repensar e mover curricular, esta é uma das características de seu corpo docente, inquieto. A UFRGS, hoje pensa em revisitar a primeira grande mudança do projeto pedagógico. Neste curso, existe o perfil de um corpo docente muito experiente em termos de docência universitária.

O contexto da UFSM é particular por alguns motivos. O primeiro é o fato de ser o único que coexiste no estado com um curso de bacharelado. Ambos os cursos com corpos docentes pequenos, divididos em centros separados e com uma grande base curricular em comum. Após recente visita de reconhecimento do MEC, o curso de Dança–Licenciatura da UFSM está vivendo seu sexto ano de existência, o que parece pouca diferença em relação aos demais cursos, mas de fato diferencia muito a constituição do mesmo. É uma diferença temporal curta, mas decisiva. Assim como os pares, o curso sente a necessidade de adequar o projeto pedagógico inicial ao avanço das produções e reflexões da área, às demandas históricas, regionais e próprias. Este caminho está a ser feito pelo pequeno corpo docente e não poderá estar alijado da discussão junto ao curso de bacharelado. Como afirmei, a problemática das disciplinas que pertencem ao núcleo comum, junto a estrutura administrativa acabam, muitas vezes, dificultando a efetiva inserção dos professores do bacharelado no dia a dia da licenciatura, apesar do esforço demonstrado pelos docentes na realização de ações conjuntas. Não podemos prescindir da premissa de que todos formam futuros licenciados e licenciadas, em todos os momentos, em todos os componentes curriculares e práticas.

Aliás, inspirada na compreensão de que na docência forma é conteúdo (RESCHKE, 2014) movi meus esforços também para compreender como os docentes formadores e formadoras estão desenvolvendo suas práticas. Suas exemplificações e "causos", ajudaram a perceber que da pluralidade de vozes e de formações que caracterizam os corpos docentes, emergem, também, variadas abordagens e perspectivas de trabalho.

Podemos afirmar que os formadores e as formadoras, de modo geral, fogem de uma educação bancária, buscam dialogar com os colegas e com os estudantes, intentam práticas inovadoras que deem conta da pluralidade de corpos e trajetórias pregressas em Dança dos estudantes. E, fundamentalmente, fazem isso a partir de um exercício de constante escuta. Escutam a sua própria prática, escutam o que pulsa e salta nas salas de aula com os alunos, escutam os pares e escutam os projetos pedagógicos.

Das abordagens pedagógicas que aparecem com maior frequência, mas não de forma hegemônica, estão perspectivas somáticas e também a busca por uma performatividade nas propostas pedagógicas, mesmo naquelas que seriam disciplinas mais eminentemente teóricas. Mas a grande característica penso é a inventividade própria do professor de Dança (que é um artista) em um movimento constante de ouvir e recriar a própria prática pedagógica. Outro ponto muito próprio nos três cursos é a comunicabilidade e uma postura que chamei de inclusiva, porque me parece respeitar a diversidade, os diferentes modos e tempos de aprender dos alunos e das alunas.

Novamente como necessidade e como desejo, o comunicar e comunicar-se estão presentes em movimentos de aproximação, com a Dança que se produz fora da universidade, com outros campos do saber, com as outras áreas da Arte e com a escola. Esta última, fundamental, essencial, central, para a constituição de boas práticas formativas na docência, como nos explicaram Nóvoa (2011, 2017) e Shulman (1986, 2005). Parece que existe maior aproximação das formadoras e dos formadores envolvidos com os estágios ou com o campo pedagógico com o universo escolar. A escola é um *lócus* de saberes extremamente importantes para a formação de professores e, em nosso caso, uma possibilidade, uma oportunidade determinante para que sigamos construindo e reconstruindo a consolidação da área.

Com as diversas concepções e práticas docentes, formadores e formadoras têm desenvolvido percursos avaliativos em que defendem uma perspectiva processual e utilizam variados instrumentos. Algumas vezes colocam as experiências de avaliação como mais um momento de aprendizagem, outras como uma "mensuração" do que foi compreendido pelos alunos e alunas. Porém, a intencionalidade expressa por meio de suas falas evidencia um esforço de inovação e de fuga de uma avaliação punitiva. O comprometimento e o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem parece ser o ponto central para os formadores e as formadoras durante a avaliação.

Mas voltando à discussão sobre forma que é conteúdo, quando ensinam, estes professores e professoras entrevistadas são parceiros dos acadêmicos e acadêmicas, se colocam em um lugar de troca, de partilha e produzem Arte com seus alunos. E minha aposta, tendo como referências principais Marques (2010b, 2014) e Strazzacappa (2012b, 2014a) tem sido cada vez mais forte, no sentido de que precisamos ser Dança, o tanto que for possível em nossa prática como formadores e formadoras. Ser Dança, vindo a "ser mais". Ensinando por meio da Arte, ou melhor em Arte, mantemos viva, forte, pulsante, a natureza principal de nosso fazer. A Dança, em sua essência e força, como Arte, traz em si elementos fundamentais que, quanto mais exercitamos para e com nossos alunos, tanto mais tornamos visível e materializado o conceito do que é ser um professor de Dança, um artista-docente, um docente-artista, seja como chamarmos. A forma que me parece mais densa de conteúdos na formação da licenciatura em Dança é "ser Dança". E estar/ser Dança na universidade é um ato político fundamental.

Retomando os objetivos iniciais da pesquisa, percebo que foi possível, ao longo do estudo e nas reflexões sintetizadas acima, ir trazendo apontamentos que os respondem. Claro, neste tempo histórico e a partir das vozes ouvidas. Objetivei desde o começo da pesquisa: conhecer as práticas formativas desenvolvidas por docentes das referidas licenciaturas em Dança; estudar os saberes

e conhecimentos constitutivos desta formação; identificar quais são os desafios enfrentados pelos formadores em suas atividades docentes; apontar as principais perspectivas de trabalho que estão sendo desenvolvidas na formação dos professores de Dança nestas instituições; compreender como os formadores organizam e avaliam a proposta pedagógica dos cursos; e traçar um panorama em torno da realidade da formação do professor de Dança desenvolvida nas instituições públicas federais do Rio Grande Sul.

Conhecer de modo mais aprofundado o processo de criação e de desenvolvimento do projeto político pedagógico do curso da UFPel, certamente, permitiu melhor mensurar os avanços, as descobertas e o resultado das lutas que vi nascer desde os primeiros movimentos. Não que a busca investigativa acerca dos outros cursos tenha sido realizada com menor rigor, mas tê-lo tido como foco de minha pesquisa de mestrado foi um aspecto que oportunizou subsídios distintos das demais licenciaturas.

Quando realizava as entrevistas e estudos sobre a UFRGS, via-me diante de pesquisadoras do campo, que eu conhecia por meio de livros e de textos, e que muitas vezes, foram minhas referências durante a graduação. Agora como colegas eu as podia ouvir na intimidade de suas histórias e descobertas de salas de aula. Um outro tipo de material mobilizava as reflexões daquele contexto.

Conversar com calma e conhecer os colegas do núcleo comum foi como efetivamente ser apresentada a cada um pela primeira vez, quanto mais ouvia sobre suas trajetórias de vida e de formação. O contato com essas experiências alterava também nossas relações. Pesquisava o próprio curso onde atuo, junto àqueles colegas que de forma generosa expunham suas reflexões, isto era muito diferente das demais realidades.

Como eu destacava durante o capítulo metodológico, distintas relações da pesquisadora com cada contexto compuseram as leituras presentes na tese, ainda que não tenha sido nossa intencionalidade. Este estudo e os apontamentos finais que ora trago não são uma verdade absoluta, não são fruto de um olhar inquisitório, não desejam fazer um comparativo buscando valorar cada realidade, não foi isso que buscamos. Trata-se de possíveis olhares, de algumas escutas feitas neste tempo histórico e partir de algumas perspectivas teóricas. Os "resultados" intentam contribuir com o campo e registrar no tempo (no nosso tempo como cursos) nossas práticas e saberes. Todos os movimentos me fizeram crescer sobremaneira, como artista, como pesquisadora, como professora, como militante. Histórias que agora serão também um pouco das minhas salas de aula, em cada detalhe que me ensinaram.

Concluindo, é necessário ainda que eu traga algumas considerações que me parecem adequadas. A primeira delas diz respeito a nossa ainda incipiente presença na Educação Básica. É fundamental que sigamos pensando e delineando nossas reflexões em torno da Dança que propomos para a escola, pois esta compreensão é fundamental para traçarmos os rumos da formação que estamos desenvolvendo nas licenciaturas.

Precisamos mais do que nunca, penso, defender e discutir a ideia de uma Dança para todos que não estabelece estereótipos "ideais" de corpo, de gênero ou etnia, ao contrário, uma Dança que acolhe a diversidade de corpos e de culturas, que valoriza e instiga a criação própria de cada aluno em seu tempo e em sua trajetória singular. Uma Dança que parte do pressuposto de que todos podem dançar! Uma Dança que se faz possibilidade pedagógica em uma verdadeira Ecologia de Saberes. Uma Dança com a "cabeça nas nuvens", que é acolhedora como um abraço. Construir com a escola uma proposta que transponha o papel muitas vezes atribuído à Arte de ser um mero enfeite, ou algo que se faz para cumprir com as datas comemorativas expondo "dancinhas", é nossa tarefa. Para isso, é preciso um longo caminho que "parte da compreensão de que a comunidade escolar como um todo está em processo de formação" (BARBOZA, 2015, p. 145).

A respeito desta afirmativa, precisamos, como professores e professoras, percorrer um cuidadoso caminho, através do qual

aos poucos ajudaremos a romper com os equívocos que circundam o entendimento da Dança na escola. Aposto na importância de vivermos Arte com a escola, irmos até ela, trazê-la para a universidade... Conversarmos sobre a Dança, apreciarmos Dança, permitir que ela mesma, em sua potência, provoque as transformações inerentes a sua constituição. Como professores e professoras de Dança, teremos o papel imprescindível de ajudar a construir as experiências formativas necessárias. Então, a expectativa e as crenças que temos sobre a Dança na escola devem ser uma constante para as licenciaturas na área. Esta me parece que ainda não é uma constatação presente nas discussões trazidas pelos professores, pelas professoras e pelos cursos: a clara compreensão de que nossas ideias a respeito podem (e devem) balizar fortemente as estratégias de formação.

Apesar de ter discutido e até apontado aspectos instigantes e até salutares em torno de nossa presença dentro de ambientes em que se situam cursos de Educação Física, quero demarcar minha posição defendendo que nosso lugar correto e legítimo no campo epistemológico está no campo das Artes. E não posso ter deixado algum "ruído" com relação a esta questão, por isso, trago nas últimas colocações esta afirmativa.

Quando trazem suas práticas e os movimentos de transformação que fazem ao ingressar na docência universitária, os professores e as professoras demonstram que, muitas vezes, "aprendem fazendo", enquanto põem em prática e ressignificam os projetos de formação nos quais atuam. Daí porque acredito que, além de estarmos atentas, aglutinando pesquisas em torno de nossos fazeres, precisamos seguir compartilhando descobertas entre os pares e também com nossos ímpares (como diria uma professora com quem muito aprendi)[191].

Se a vivência artística anterior às universidades constitui fortemente os modos de ser professor e professora dos entrevistados, o contrário é verdadeiro. É muito instigante pensar no quanto o exercício da docência tem transformado artisticamente estes formadores e formadoras. Minha própria experiência, mas também a empiria, trazem subsídios e elementos que permitem afirmar esta reciprocidade. Quanto mais exerço a docência em Dança, mais transformo minha atuação artística, e vice-versa em um constante contínuo. É muito bonita esta constatação!

Enfatizei em muitos momentos durante a escrita, não só ao trazer as colocações dos professores e das professoras, como em minhas próprias defesas teóricas, o papel de cada um de nós na luta pela consolidação da área. Mas não quero concluir esta tese sem deixar muito claro que, para chegarmos a este patamar desejado, não devemos usar de uma lógica de responsabilização exclusivamente "sobre os ombros" dos formadores e das formadoras. Temos o nosso papel e o estamos cumprindo com garra e comprometimento. Porém, não somos os únicos responsáveis pelos avanços ou fracassos neste sentido. Existe o lugar das políticas públicas, dos gestores, da sociedade como um todo, engajando-se na luta por nosso "ser mais".

Os desafios são muitos e são complexos, mas são motivadores, porque não temos dúvida da força da Dança. Mantendo as lutas em movimento, avançaremos, existe o "inédito viável"[192] no horizonte, se seguirmos mobilizados, enfrentando toda ordem de adversidades que hoje se abatem sobre a docência e sobre a Arte no Brasil. A área precisa se consolidar, temos que nos fazer ver e conhecer na universidade e na escola. Precisamos ir em busca de políticas públicas que contribuam para a afetiva inserção da Dança na Educação Básica. Temos que nos inserir nos diferentes espaços e contextos, seguir produzindo Arte e dialogando com outras formas de produção de conhecimento. Vamos passar desta correnteza de retrocesso e vamos fazer isso com Arte e com educação politizada, que se comunica.

191 Esta professora é Berê Fuhro Souto, a quem dediquei a tese.

192 Expressão/conceito discutido por Freire (2005).

Nóvoa (2018) afirmou que “sem diálogo não há pedagogia, nem educação, nem universidade” (p. 21), e Arte é, sobretudo diálogo.

Inspirando-me mais uma vez no mestre Paulo Freire, digo que não salvaremos o mundo somente com Arte, mas ela pode muito. Como nos ensinam Marques e Brazil (2012, p. 33), a Arte pode ajudar a construir outros valores que não a competitividade desenfreada, a ganância, a intolerância ou o ódio. Marques (2010) fala da possibilidade de “impregnar de sentidos” nossas intervenções no mundo e, assim, afirma:

> É muito provável assim, que, impregnados de sentido, não desprezemos aqueles que são diferentes de nós, não nos esquivemos de combater a miséria em nosso entorno, não ignoremos os atos de violência e injustiça contra aqueles que coabitamos. Se os sentidos são sempre partilhados, construídos nas/pelas relações, as ações que se constroem a partir deles levarão consigo também a ideia da partilha” (p. 29).

Encho-me de esperança ao pensar em uma Dança como possibilidade de (se) formar, dançar e ver o mundo construindo sentidos e formas de percepção mais humanas, mais recheadas de poéticas de vida... uma Dança que nos ajude a sair da anestesia e da brutalidade que beira a barbárie em nossos dias atuais, assim como lembrou Duarte Jr. (2010) ainda que uma década atrás. Acreditar que a Dança na escola e na universidade pode ajudar a perceber o outro na forma mais sensível e genuinamente humana que possa acontecer... me anima... e desafia. Precisamos pensar e fazer muita coisa, sobretudo investir na formação dos professores e das professoras de Dança, para que ela de fato se desenvolva nesta verdadeira e generosa Ecologia de Saberes.

O que é que essas(es) “profes” têm? Coragem de sobra tem! Nós, as professoras e os professores das licenciaturas em Dança do Rio Grande do Sul, temos a “certeza ventilada de poesia”[193] de que se o presente é de luta, o futuro pertence àqueles que hoje plantarem as sementes da esperança[194] freireana. Vamos em frente, dançando criando e recriando a formação de professoras e de professores de Dança. Estamos só no começo, o caminho é longo, mas estamos construindo, com nossas múltiplas formas e conteúdos, poéticas de vida, de docência e de Arte.

Comecei com música, termino com meu conterrâneo[195] e sua obra regional e global que tanto me encoraja. “Com a cabeça nas nuvens”, plantemos mais nuvens em outras cabeças. É tempo de semeadura:

193 Refiro-me à expressão utilizada por Oswaldo Montenegro na canção Lua e Flor.

194 Inspiro-me em célebre frase de Che Guevara: “Se o presente é de luta, o futuro nos pertence”.

195 Canção Semeadura interpretada pelo premiado artista pelotense Vitor Ramil.

Nós vamos prosseguir, companheiro
Medo não há
No rumo certo da estrada
Unidos vamos crescer e andar
Nós vamos repartir, companheiro
O campo e o mar
O pão da vida, meu braco, meu peito
Feito pra amar.
Americana Pátria, morena
Quiero tener
Guitarra y canto libre
En tu amanecer
No pampa, meu pala a voar
Esteira de vento e luar
Vento e luar
Nós vamos semear, companheiro
No coracão
Manhãs e frutos e sonhos
Prum dia acabar com esta escuridão
Nós vamos preparar, companheiro
Sem ilusão
Um novo tempo, em que a paz e a fartura
Brotem das mãos.

Referências

ACSELRAD, Maria. **Dançar no mundo, dançar o mundo:** a peleja das danças populares e tradicionais contra o Estado. *In:* ROCHA, Thereza (Org.). Instituto Festival de dança de Joinville. Graduações em Dança no Brasil: o que será que será? Joinville: Nova Letra, 2016.

ALVARENGA, Arnaldo Leite. **Licenciatura em Dança da UFMG: eixos na construção de um caminho.** *In:* ROCHA, Thereza (Org.). Instituto Festival de dança de Joinville. Graduações em Dança no Brasil: o que será que será? Joinville: Nova Letra, 2016.

ANDRÉ, Marli. **Formação de Professores:** a constituição de um campo de estudos. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set/dez, 2010. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075. Acesso em: 30 de março de 2017.

APESAR DE VOCÊ. Compositor e intérprete: Chico Buarque. *In*: Chico Buarque/1978. Estúdio: PHONOGRAM, 1978. 1 CD, faixa 11.

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

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 16.452:2016: **Acessibilidade na Comunicação**: Audiodescrição. ABNT, 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNCIAS. Disponível em: http://portalabrace.org. Acesso em: 18 de janeiro de 2017.

ASSOCIAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE DANÇA DE SANTA CATARINA. Disponível em: https://aprodancasc.blogspot.com/2019/08/x-forum-nacional-de-coordenadoresas-de.html?fbclid=IwAR3HuZL8aVayiwZeQBH81R1IGeaGxNsZ6CKbHViiuxTV8GlUiJCmp9oplKc. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA. Disponível em: http://www.portalanda.org.br. Acesso em 17 de janeiro de 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Disponível em: http://www.anped.org.br/. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

ATENTO AOS SINAIS. Intérprete: Nei Matogrosso. Estúdio: Som Livre, 2013. 1 CD, 14 faixas.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOZA, Mônica Corrêa de. **O projeto de formação de professores do curso de dança-licenciatura da UFPEL:** uma trajetória em movimento. 2015. 176f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba; SANTOS, Eleonora Campos da Motta; SABALLA, Viviane. **Partilhar a docência**: Perspectivas colaborativas de formação docente a partir de uma experiência no ensino de balé. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.8, n.16: nov. 2018.Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15589. Acesso em 2 de julho de 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIANCALA, Gisela. **As Relações de Gênero nas Performances de Danças Tradicionalistas Riograndenses.** Anais VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2010. Disponível em: https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3407. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

BIBLIOTECA BRASILEIRA DE DISSERTAÇÕES E TESES. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.

BODGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan/fev/mar/abr., 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Presidência da República, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Resolução nº 3 de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 11.

_____. Lei nº 9394, DE 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, 1996.

_____. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.

BRITTO, Waldete. **Licenciatura em Dança:** uma cartografia singular do Belém do Pará. *In*: ROCHA, Thereza (Org.). Instituto Festival de dança de Joinville. Graduações em Dança no Brasil: o que será que será? Joinville: Nova Letra, 2016.

CARDONA, Patricia. ***La poética de la enseñanza.*** *In*: MUNDIM, Ana Carolina; CERBINO, Beatriz; NAVAS, Cassia. (Org.). Mapas e percursos, estudos de cena. Belo Horizonte: ABRACE, 2014.

CARVALHO, Meireane Rodrigues Ribeiro. **Profissional de dança:** possibilidades de formação no estado do Amazonas. *In*: ROCHA, Thereza (Org.). Instituto Festival de dança de Joinville Graduações em Dança no Brasil: o que será que será? Joinville: Nova Letra, 2016.

CORRÊA, Josiane Gisela Franken. **Nós, professoras de Dança: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: UFRGS, 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez. **Para além das normatizações, pulsar saberes.** *In*: ROCHA, Thereza (Org.). Instituto Festival de dança de Joinville Graduações em Dança no Brasil: o que será que será? Joinville: Nova Letra, 2016.

CUNHA, Maria Isabel; ZANCHET, Maria Beatriz. **Desenvolvimento profissional docente e saberes da educação superio**r: movimentos e tensões no espaço acadêmico. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 11-22, ago/dez, 2014. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/101. Acesso em: 10 de julho de 2019.

CUNHA, Maria Isabel. **Docência na Educação Superior:** a professoralidade em construção. Revista Educação (Porto Alegre) v. 41, n.1, p. 6-11, jan/abr, 2018. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

_____. **Qualidade da Educação Superior no Brasil e o Contexto de Inclusão Social:** desafios para a avaliação. *In*: FRANCO, Maria Estela; ZITKOSKI, Jaime José; KIELING, Sérgio Roberto (Org.). Educação Superior e contextos emergentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

_____. **O tema da formação de professores:** trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educ. Pesqui., São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf. Acesso em: 15 de agosto de 2018.

_____. **Aprendizagens significativas na formação inicial de professores:** um estudo no espaço das licenciaturas. ANPED, 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/biblioteca/item/aprendizagens-significativas-na-formacao-inicial-de-professores-um-estudo-no-espaco. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

_____. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior.** Revista da Rede Brasileira de Educação Superior. V. 4, n.4, dez, 1999. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1072. Acesso em 30 de agosto de 2019.

DANTAS, Mônica. **A pesquisa em dança não deve afastar o pesquisador da experiência da dança:** reflexões sobre escolhas metodológicas no âmbito da pesquisa em dança. Revista da FUNDARTE. - ano.1, v. 1, n.1. jan.-jun. Montenegro: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2001.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **A montanha e o vídeo-game:** escritos sobre educação. Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Criar edições, 2001.

ESQUADROS. Compositor e intérprete: Adriana Calcanhoto. *In*: Senhas. Gravadora CBS/Columbia, 1992. 1 cd, faixa 3.

EU APENAS QUERIA QUE VOCÊ SOUBESSE. Compositor e intérprete: Gonzaguinha. *In*: Meus momentos. EMI Music Brasil, 1993. 1 CD, faixa 8.

EU-NUVEM. Compositores e intérpretes: Leandro Maia e Vitor Ramil. *In*: SUÍTE MARIA BONITA E OUTRAS VEREDAS. Selo: Estúdio Monteverdi, 2014. 1 CD, faixa 4. Disponível em: https://soundcloud.com/leandromaia/eu-nuvem-leandro-maia-vitor. Acesso em: 20 de julho de 2017.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. Disponível em: http://fap.curitiba2.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos. Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Corpo, Disciplina e Subjetivação nas Práticas de Dança:** um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

_____. **Práticas de Ensino da Dança na Escola Básica:** primeiros passos da pesquisa. IV Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança. ANDA, 2015.

_____. **Quem disse que não tem espaço para a Dança na escola?** *In*: FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. Teatro e dança nos anos iniciais. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERNANDES, Ciane. **A prática como Pesquisa e a abordagem somático-Performativa**. Anais do VIII Congresso da ABRACE. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: http://portalabrace.org/memoria/viiicongressomesas.htm. Acesso em: 15 de setembro de 2019.

FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE. http://festivaldedancadejoinville.com.br/2019/ Disponível em: 10 de outubro de 2019. Acesso em 16 de fevereiro de 2017.

FORÇA ESTRANHA. Composição: Caetano Veloso. Interpretação: Roberto Carlos. *In*: Roberto Carlos – 1978. Gravadora: CBS, 1978. 1 LP, faixa 9.

FORTIN, Sylvie. **Nem do lado direito, nem do lado do avesso:** o artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo. *In*: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). O avesso do avesso do corpo – educação somática como práxis. Joinville: Nova Letra, 2011.

FÓRUM DE COORDENADORES DOS CURSOS SUPERIORES DE DANÇA DO BRASIL. Disponível em: http:// forumcoordenadoresdanca.blogspot.com/p/ universidades.html. Acesso em: 8 de outubro de 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. **Política e Educação.** 2 edição. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUNDAÇÃO CULTURAL GAÚCHA – MTG. **Danças Tradicionais Gaúchas:** MTG 50 anos. Porto Alegre: Fundação Cultural Gaúcha - MTG, 2016.

GADELHA, Ernesto. **(Re)grad(u)ações de uma experiência**. *In*: ROCHA, Thereza; Instituto Festival de dança de Joinville (Org.). Graduações em Dança no Brasil: o que será que será? Joinville: Nova Letra, 2016.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM, 2016.

_____. **As veias abertas da América Latina**. 7ª reimpressão. Porto Alegre, RS, L&PM, 2015.

GAMBINI, Roberto. **Com a cabeça nas nuvens.** Revista Pro-posições, vol.21, n.2, 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643346. Acesso em: 10 de maio de 2017.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento Profissional Docente:** passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educaçã08, p. 7-22, 2009.

GATTI, Daniela. **Graduação em Dança na Unicamp:** 30 anos de produção de conhecimento com o corpo e no corpo. *In*: ROCHA, Thereza(Org.). Instituto Festival de dança de Joinville. Graduações em Dança no Brasil: o que será que será? Joinville: Nova Letra, 2016.

GUALTER, Katya Souza. **Graduações em Dança da UFRJ:** avanços e desafios. *In*: ROCHA, Thereza (Org.). Instituto Festival de dança de Joinville. Graduações em Dança no Brasil: o que será que será? Joinville: Nova Letra, 2016.

HOFFMANN, Carmen A. **A trajetória do curso de Dança da UniCruz:** 1998-2010. 196f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.

ICLE, Gilberto. **O que é Pedagogia da Arte?** In: ICLE, Gilberto (Org.). Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio. Acesso em 25 de janeiro de 2016.

LUA E FLOR. Composição e interpretação: Oswaldo Montenegro. *In*: Oswaldo Montenegro – ao vivo. Selo Som Livre, 1989. 1 LP, faixa B1.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer?. 1ª reimpressão. São Paulo: Summus, 2015.

MARQUES, Isabel. **O artista/docente:** ou o que a arte pode aprender com a educação. Revista Ouvirouver. Uberlândia v. 10, n.2, p. 230-239 jul./dez, 2014. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32049. Acesso em: 5 de julho de 2019.

_____. **Dançando na escola**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Linguagem da Dança:** Arte e ensino**.** São Paulo: Digitexto, 2010b.

_____. **Ensino de Dança hoje:** textos e contextos**.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Dançando na escola.** Revista MOTRIZ - Volume 3, Número 1, Junho/1997. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/3n1.htm. Acesso em: 10 de maio de 2019.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questão.** São Paulo: Digitexto, 2012.

MARTINELLI, Suselaine. **Formação em dança no Brasil:** um olhar a partir dos Institutos Federais. *In*: ROCHA, Thereza (Org.). Instituto Festival de dança de Joinville. Graduações em Dança no Brasil: o que será que será? Joinville: Nova Letra, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.phphttp://portal.mec.gov.br/index.php. Acesso em 25 de janeiro de 2016.

METADE. Compositor e intérprete: Oswaldo Montenegro. *In*: Oswaldo Montenegro 25 anos: ao Vivo. Warner Music, 2004. 1 DVD, faixa 6.

MEYER, Sandra. **O que não pode mais deixar de ser:** relatos indignados sobre a (ex)inclusão da dança no ensino superior em Santa Catarina. *In*: ROCHA, Thereza; Instituto Festival de dança de Joinville (Org.). Graduações em Dança no Brasil: o que será que será? Joinville: Nova Letra, 2016a.

_____. **Experiências com Dança na pesquisa acadêmica no sul do Brasil.** Revista Cena, n. 20, 2016b. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/66993. Acesso em: 10 de março de 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 13ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOLINA, Alexandre. **Arte e universidade:** por uma práticateórica na formação em dança. Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. Goiânia: ANDA, 2016. P. 51-63. Disponível em: http://www.portalanda.org.br/anais-edicoes-visualizar/460. Acesso em: 10 de junho de 2018.

MORANDI, Carla. **O descompasso da Dança e da Educação Física**. *In*: STARZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. Entre a Arte e a Docência: a formação do artista da Dança. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MUNDIM, Ana Carolina. **O artista-docente em Dança**: discursos e práticas. *In*: Dossiê O artista-docente em Dança: discursos

e práticas. Revista ouvirouver Uberlândia v. 10 n. 2 p. 189 jul.|dez. 2014. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32058. Acesso em: 10 de julho de 2019.

NORA, Sigrid. **Tecnólogo em Dança:** ser ou não ser eis a questão**.** *In*: ROCHA, Thereza (Org.). Instituto Festival de dança de Joinville Graduações em Dança no Brasil: o que será que será? Joinville: Nova Letra, 2016.

NÓVOA, António. **A modernização das universidades:** memórias contra o tempo. Revista Portuguesa de Educação, 31, (número especial), 10-25, 2018. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872018000200003. Acesso em 10 de agosto de 2019.

_____. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão como docente**. Cadernos de pesquisa, v. 47, n. 156, p. 1106-1133, out/dez, 2017. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 de maio de 2019.

_____. **O regresso dos professores.** Editora Melo**:** 2011.

_____. **Professores:** imagens de um futuro presente. Educa: Lisboa, 2009. Disponível em: https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf. Acesso em 24 de junho de 2019.

_____. **Nada substitui um bom professor:** propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In*: Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Sindicato dos Professores de São Paulo. São Paulo: Via Impressa Desing Gráfico, 2007.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Educa: Lisboa, 2002.

_____. **"Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa".** *In*: FAZENDA, Ivani. (Org.) A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997.

O BÊBADO E O EQUILIBRISTA. Compositores: João Bosco/Aldir Blanc. Intérprete: Elis Regina. In: Essa Mulher. Gravadora WEA, 1979. 1 LP, faixa 2.

O QUE É QUE A BAIANA TEM? Compositor: Dorival Caymmi. Intérprete: Carmen Miranda. Odeon Records, 1939.

PALUDO, Luciana. **O lugar da Coreografia nos Cursos de Graduação em Dança do Rio Grande do Sul, Brasil**. 2015.241f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PORPINO, Karenine. **Dança é educação:** interfaces entre corporeidade e estética. Natal, RN: Editora UFRN, 2006.

PRIMO, Rosa. **Artista docente:** e mutações nos modos de existência. Ouvirouver Uberlândia v. 10 n. 2 p. 196-204 jul.|dez. 2014. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/27850. Acesso em: 20 de julho de 2019.

RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. **Coerência e contradição:** o conteúdo e a forma no exercício da docência de didática nos cursos de licenciatura. 2014. 125f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do

Rio dos Sinos.UNISINOS.

RIBEIRO, Mônica. **Pesquisa em Dança**: processos e travessias. Dança, Salvador V 2. n 1 P. 73-86, jan/jun.2013. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/7184. Acesso em: 15 de agosto de 2019.

RIES - REDE SULBRASILEIRA DE INVESTIGADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. EDUCAÇÃO SUPERIOR E COBNTEXTOS EMERGENTES. Projeto de Pesquisa. Porto Alegre: Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, 2013.

ROCHA, Thereza. (Org). **Graduações em Dança no Brasil:** o que será que será? Instituto Festival de dança de Joinville. Joinville: Nova Letra, 2016.

_____. **Por uma docência artista com dança contemporânea**. *In*: GONÇALVES, Tais; BRIONES, Hector; PARRA, Denise; VIEIRA, Carolina (Org.). Docência-artista do artista-docente: Seminários Dança e Teatro Educação. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2012.

SANTOS, Eleonora Campos da Motta. **Professor-artista-pesquisador:** desejos, inquietações e caminhos na formação do licenciado em Dança da UFPEL. *In*: ROCHA, Thereza (Org.). Festival de dança de Joinville Graduações em Dança no Brasil: o que será que será? Joinville: Nova Letra, 2016.

_____. ANDA: 10 anos de associação pela Dança. **ARJ – Art Research Journal / Revista de Pesquisa em Artes**, v. 6, n. 1, 16 jun. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/17412/11809. Acesso em 20 de setembro de 2019.

SASTRE, Cibele. **Entre o performar e o aprender**: práticas performativas, dança improvisação e análise Laban/Bartenieff. 2015. 262f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SAVIANI, Demerval. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate. Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal. Acesso em: 30 de junho de 2019.

SEMEADURA. Compositor: Vitor Ramil/José Fogaça. Intérprete: Vitor Ramil. In: A Paixão de V Segundo Ele Próprio. Gravadora Som Livre e RBS Discos, 1984. 1 LP, faixa 13.

SETENTA, Jussara. **Fazer-Dizer Performativo em Dança:** corpo, cidade; performatividade. Anais do CORPOCIDADE: debates em estética urbana. Salvador, 2008. Disponível em: http://www.corpocidade.dan.ufba.br/dobra/05_02_artigo2.htm. Acesso em: 20 de novembro de 2019.

SHULMAN, Lee. ***Conocimiento y Enseñanza:*** *fundamentos de la nueva reforma*. *In*: Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. V.9,2, 2005. Disponível em: https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf. Acesso em 15 de julho de 2018.

_____. *Those who understand: the knowledge growths in teaching. In: Education Research*, fev, p. 4- 14. 1986. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/f29d/a5d8c806102b060e7669f67b5f9a55d8f7c4.pdf. Acesso em: 3 de março de 2018.

_____. ***Pedagogies of uncertainty***. *Liberal Education*, v. 91, n. 2, p. 18-25, 2005. Disponível em: https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/pedagogies-uncertainty. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Graduações em Dança no Brasil:** professor como orientador e aluno como protagonista. *In*: ROCHA, Thereza (Org.). Instituto Festival de dança de Joinville. Graduações em Dança no Brasil: o que será que será? Joinville: Nova Letra, 2016.

SOUZA, João Batista Lima de. **Arte e docência em discurso:** um estudo sobre os projetos político pedagógicos dos Cursos Superiores de Dança no Rio Grande do Sul. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **A universidade no século XXI.** Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

_____. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência:** a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Imersões poéticas como processo de formação do artista-docente.** Art Research Journal. Revista de pesquisa em Arte. Brasil, vo. 1-2, p. 96-111, jul/dez, 2014a. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5368. Acesso em: 10 de março de 2016.

_____. **O swing do ensino de dança no Brasil:** um balanço de quase duas décadas**.** Dança, Salvador, v. 3, n.1, p. 88-104, jan/jul, 2014b.Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/11701. Acesso em: 10 de abril de 2018.

_____. **Dançando na chuva e no chão de cimento**. *In*: FERREIRA, Sueli. O ensino das artes: construindo caminhos. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012a.

_____. **Invertendo o jogo:** a arte como eixo na formação de professores. Anais da Reunião Anual da ANPED, 2012b. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-1335_int.pdf. Acesso em: 10 de março de 2016.

_____. **A formação do professor de Dança**. *In*: GONÇALVES, Thaís; BRIONES, Héctor; PARRA, Denise; VIEIRA, Carolina. (Org.). Docência-artista do artista-docente. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2012c.

_____. **Educação Somática:** seus princípios e possíveis desdobramentos. Revista REPERTÓRIO: Teatro & Dança - Ano 12 - Número 13 - 2009. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/4013. Acesso em: 20 de junho de 2019.

_____. **A Dança e a formação do artista.** *In*: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. Entre a arte e a docência: a formação

do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. **Reflexões sobre a formação profissional do artista da dança.** In: Lições de Dança 4. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003.

_____. **A educação e a fábrica de corpos:** a Dança na escola. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 53, abril/2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 10 de maio de 2018.

TODO SENTIMENTO. Compositores: Chico Buarque e Cristóvão da Silva. Intérprete: Chico Buarque. In: Francisco. Gravadora: RCS, 1987. 1 LP, faixa 7.

VARGAS, Lisete Arnizaut Machado de. **Lisete Vargas (depoimento)**. Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE – ESEF/UFRGS, 2010. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/50075/000754699.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

VIEIRA, Marcílio de Souza. **A Dança em cena:** reflexões para o ensino superior de Dança. Revista Dança, Salvador, v. 4, n. 1 p. 25-33, jan./jun. 2015. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/15084. Acesso em 10 de agosto de 2019.

VILELA, Lilian Freitas; Strazzacappa, Márcia. **A formação dos professores artistas da Dança.** O Curso superior de Dança da Unicamp: aspectos históricos e projeto pedagógico. Anais da 31ª Reunião da ANPED, 2007. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-5044--Int.pdf. Acesso em 03 de novembro de 2015.

WOSNIAK, Cristine. **A universidade e a formação do artista-docente da(na) Dança**. Revista "O Teatro Transcende", Departamento de Artes – CCEAL da FURB. Blumenau, v. 22, nº 1, p. 1-2, 2017. Disponível em: https://proxy.furb.br/ojs/index.php/oteatrotranscende/article/view/6951. Acesso em: 10 de julho de 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: BOOKMAN, 2001.

ZANCAN, Silvana. **Ser professor/pesquisador em contextos emergentes.** 2018. 308 p. Tese de Doutorado**.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria.

ZAMBONI, Silvio. **Pesquisa em Arte:** um paralelo entre arte e ciência. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Apêndice

Apêndice A: Roteiro das Entrevistas Semiestruturadas

Eixo 1: Quem são as/os docentes?
(Quem são os formadores dos licenciados em Dança no Rio Grande do Sul? Qual é sua trajetória de formação?)

1. Neste primeiro momento vamos centrar na tua trajetória de formação. A partir de algumas pesquisas iniciais vi que... (trazer alguns dados anteriormente pesquisados no *lattes* e nas páginas dos cursos conduzindo o início da conversa). Então gostaria que me falasses um pouco mais sobre isso.

2. Agora, relembra teu percurso aqui no curso: período de ingresso, tempo de atuação, cargos ocupados, disciplinas ministradas. Em qual (quais) função te envolveste/envolves mais?

3. Anteriormente ao curso havias atuado com o ensino formal (na Educação Básica ou Ensino Superior? Em que contexto?

Eixo 2: Como pensam?
(O que pensam sobre o processo de formação de um professor de Dança? Como entendem que esta formação deva acontecer? Quais são os desafios do campo para promover esta formação? Quais são as perspectivas regionais e globais desta formação, que saberes e perspectivas devem/podem compô-la? Qual é o projeto ideal... formar para que escola, que Dança, que seres humanos? Como avaliam a trajetória dos cursos até hoje? Quem deve ser o formador do professor de Dança? Que saberes este professor precisa ter/adquirir? Como percebem a proposta curricular do curso em que atuam e dos demais?)

1. Vamos neste momento abordar algumas concepções tuas em torno da formação em Dança. Pensando na formação do professor de Dança dentro de uma licenciatura, gostaria que abordasses como, no teu entendimento, deve se compor uma proposta curricular mais adequada? Com quais componentes ou dimensões deve se constituir o projeto de formação? Do que não pode prescindir?

2. Pensando na ideia de uma abordagem que perpasse a formação dos licenciados em Dança, qual seria a perspectiva principal? Que saberes precisa apreender/desenvolver o licenciado em Dança?

3. Pensando na licenciatura em Dança, gostaria que tu falasse um pouco sobre o perfil do docente que forma estes professores. Acreditas existir um perfil mais adequado? (Que saberes, conhecimentos, habilidades, formação, são necessárias para formar um professor de Dança?

4. Como tu percebe/avalia a proposta pedagógica do curso em que atuas? Na tua concepção o curso de Dança em que atuas vai ao encontro do que defendes para o professor de Dança?

5. Agora, tratando sobre teu olhar sobre as vivências do coletivo de docentes do curso. Existem momentos em que o grupo de professores discute o projeto de formação que estão desenvolvendo? Em que circunstâncias isso acontece e quais são os debates que emergem?

6. Que discussões/discordâncias/consensos são abordados quando vocês pensam no perfil dos egressos? E qual é o perfil desejado pela proposta pedagógica do curso?

7. E para elencar as disciplinas que compõem o currículo que tipo de dimensões são consideradas nas decisões?

Eixo 3: Como fazem?

(Que saberes utilizas para ensinar/formar? Quais são suas referências? Quais têm sido as experiências mais satisfatórias neste processo? Quais são as maiores dificuldades/ desafios?)

1. Neste terceiro bloco conversaremos um pouco mais em torno de tuas experiências pessoais na docência em Dança e no curso. Como tu vês tuas descobertas como docente ao longo do tempo?

2. Quais são os maiores desafios que percebes/enfrentas no dia a dia do trabalho? (Com relação à instituição, aos discentes e a sala de aula em si?)

3. Como está sendo para ti formar o professor de Dança e quais são as questões mais complexas que envolvem este fazer?

4. Que ações e perspectivas tens percebido como mais satisfatórias em tuas práticas pedagógicas? O que já percebes como caminhos potentes de trabalho?

5. Quais são, na tua percepção, tuas referências para o trabalho que desenvolves? A que saberes/ conhecimentos/experiências/ teorias te remontas na elaboração das aulas?

Resista!