

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO**



Dissertação de Mestrado



**O PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE DANÇA-
LICENCIATURA DA UFPEL: UMA TRAJETÓRIA EM MOVIMENTO**



Mônica Corrêa de Borba Barboza

Pelotas, 2015.

MÔNICA CORRÊA DE BORBA BARBOZA

**O PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE DANÇA-
LICENCIATURA DA UFPEL: UMA TRAJETÓRIA EM MOVIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na linha de “Formação de Professores: Ensino, Processos e Práticas Educativas”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dr^a. Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto

Pelotas, 2015.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

B238p Barboza, Mônica Corrêa de Borba

O projeto de formação de professores do curso de dança-licenciatura da UFPel : uma trajetória em movimento / Mônica Corrêa de Borba Barboza ; Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto, orientadora. — Pelotas, 2015.

176 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

1. Licenciatura em dança. 2. Formação de professores. 3. Professor de dança. I. Pinto, Maria das Graças C. da S. M. G., orient. II. Título.

CDD : 370.71

Banca examinadora:

Dra. Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto (Orientadora - UFPel)

Dra. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet (UFPel)

Dra. Maria Isabel Cunha (UNISINOS)

Dra. Maristani Polidori Zamperetti (UFPel)

Dedicatória

Toda produção que eu fizer ou tenha feito na Dança não pode ser dedicada a mais ninguém, senão, à minha avó materna, *Ester Firmina Corrêa* e à minha mãe *Adelvaci Corrêa de Borba*. Estas duas mulheres fortes, brasileiras, guerreiras, corajosas, são partes de tudo que pude construir até aqui!

Minha mãe conta que eu ainda era uma pequena guriuzinha e quando observava meu modo de sentar no chão a vó dizia: “Essa vai dançar Balé!” - minha vó nunca teve dúvida de que este seria meu “lugar” de escolha para viver.

A Mumu, Mulatinha, Mulata, como muitos chamam minha mãe, também acreditou na “profecia” da vó e não só “entendeu a mensagem” como fez de sua vida uma luta para permitir que isso acontecesse.

Além destas duas mulheres incríveis, há ainda minha grande mestra *Diclêa Ferreira de Souza*, a quem devo o nascimento da artista, da bailarina e da professora de Dança. Mais um estudo que dedico a ti Diclêa, sábia e querida professora, ícone da Dança gaúcha!

O que dizer, senão, obrigada por me permitirem crescer e viver compartilhando com o mundo que, além da Dança e com ela, existem coisas fundamentais na vida que devemos seguir e compartilhar.

A vocês, com amor eternizado em cada palavra e passo que danço pela vida...

Hoje, porém, preciso abrir uma exceção e compartilhar a escrita da dedicatória. Eu dedico este estudo também aos “pais” do Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL: professor *Adriano Moraes* e professora *Maria Fonseca Falkembach*. Sem o empenho, a competência e a dedicação de vocês este Curso não teria chegado até aqui como chegou! E a todos os professores que nele atuam e atuaram, porque vocês escrevem uma história muito importante. Em especial, aos oito entrevistados que se entregaram com inteireza ao trabalho!



Figura 1: Desenho de agradecimento/Nov – 2014.
Fonte: Arquivo pessoal.

Minhas referências

É sempre difícil esse momento. Quantas e quantas pessoas passaram pela minha trajetória (como bailarina, professora e aluna – estão todas misturadas) que mereceriam e deveriam estar aqui... Quantos amigos e mestres vão cruzando nosso caminho e deixando suas marcas... Mas como é preciso, vou tentar fazê-lo, focando nesses momentos de desenvolvimento do Mestrado e confesso, com muito receio de esquecer alguém.

Minha querida amiguinha Gabi (*Gabriela de Souza Bourscheid*), presenteou-me com esta obra belíssima em forma de desenho que anexei aos agradecimentos. Em um dos momentos em que eu escrevia dias e noites para finalizar a dissertação, mandou-me uma foto em que ela sorria mostrando seu caprichoso presente. Imediatamente perguntei a ela pela mãe, via uma conversa de rede social, se podia usar o desenho na minha dissertação. Ela respondeu que sim, mas pediu explicações... e quis saber o que é uma dissertação. Na beleza da presença da Gabi nesse momento e em seu nome, quero agradecer a todos os alunos que já tive e as crianças que enchem nossa vida de sabedoria.

Na poética da Gabi, a aluna entrega à professora bailarina uma flor, com gratidão pelos ensinamentos que recebeu e pelo que sua figura representa. Se eu soubesse expressar-me por desenho, esta seria a imagem perfeita para agradecer à minha querida orientadora professora Graça. A Graça é doce e exigente ao mesmo tempo... a Graça ensina a calma... Nossa, teu nome te cai tão perfeitamente “profi”... Graça, foste incrível e incansável em todos os momentos! Muito, muito obrigada por apostar em cada loucura de toda esta pesquisa poética que construímos juntas, sim, juntas, pois tu estás aqui o tempo todo, em tudo!

Não posso deixar de agradecer à banca, presença forte que nos fez crescer durante a qualificação. Professoras *Maria Isabel Cunha* (Mabel), *Mara Rúbia Antunes* e *Beatriz Zanchet*, muito obrigada! Gostaria de mencionar a honra que foi e é ter a professora Mabel na minha banca, nossa que alegria, que privilégio, que responsabilidade! A professora Mara Rúbia, mesmo a distância, não deixou de mandar suas contribuições. Agradeço enormemente, pois possibilitou o olhar de uma professora que atua com a formação de professores de Dança ao estudo. À professora *Maristani Zamperetti* que de pronto aceitou nosso convite para a defesa, um agradecimento com alegria. O carinho e o cuidado de tua leitura e de tua presença na banca foram muito valorosos.

Em especial, gostaria de deixar registrado o quanto a profi Bia (*Beatriz Zanchet*) foi importante durante o Mestrado. Bia, tu és especial neste percurso, também estás aqui em muitos momentos! Obrigada pelas aulas produtivas e transformadoras, pelos “puxões de orelha”, pelos olhares, pelo incentivo de ir sempre mais fundo e mais longe... Obrigada!

Também tenho que entregar uma flor, à Aline Becker que me ajudou em alguns momentos com o maior carinho e alegria e às minhas colegas de GEPEFOP, *Aline Klug*, *Aline Luz*, *Taiane Arruda* e *Sílvia Soares*, queridas, parceiras, incentivadoras.

Um ramalhete de flores à *Jordana Corrêa* que é a verdadeira flor! A dedicada e competente secretária do Curso de Dança-Licenciatura que não media esforços para ajudar. Jordana, tua presença foi fundamental nesse momento, muito, muito, obrigada!

Agradeço também, minha querida amiga Biloca (professora *Lígia Chiarelli*) uma grande parceria e incentivadora, que dividiu o atarefado tempo de final de semestre com a leitura cuidadosa do meu trabalho. Biloca tu és dez! Obrigada!

À minha querida escola João José de Abreu, na figura do professor *Fernando Burket*, nosso diretor, que permitiu flexibilização nos meus horários para que eu pudesse me dedicar aos estudos com ainda mais intensidade e tempo. E naturalmente, ao CAPTA (Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a aprendizagem) que através da professora *Ingrid Rosa* permitiu esta organização de trabalho diferenciada. Obrigada por confiarem e incentivarem Ingrid e Fernando!

Agradeço à querida professora *Berê Fuhro Souto*, por ter me convidado para dançar e acolhido durante o curso de Mestrado em seu grupo. Estes momentos contigo e com as colegas tem sido fundamentais Berê, muito obrigada! Aí foi meu espaço de criação e de expressão da minha Dança e estas aprendizagens nutriram os meus estudos do Mestrado, sem nenhuma dúvida!

Um agradecimento com uma bela e demorada reverência ao querido professor *Gustavo Duarte*, pois ele, mesmo a distância (física), ainda permanece sendo meu grande incentivador. “Vida real”, não é querido? Sem teu auxílio e carinho, talvez o projeto de pesquisa que me ajudou a ingressar no Mestrado não estivesse à altura do esperado. Tu foste fundamental para que eu chegasse até aqui. Muito obrigada!

Meu especial carinho e gratidão às queridas *Ândrea Rodrigues*, *Luana Arrieche* e *Tauana Oxley*, por participarem comigo com a maior dedicação e entusiasmo da proposta de “escrita artística” para o dia da defesa. Todos os momentos foram ricos e felizes junto a vocês!

Por fim, e com enorme importância, por isso para encerrar, agradeço à minha linda família. Meus pais pelo amor incondicional e por acreditar em mim quando nem eu sabia que seria possível! Aos meus sogros que são uma bênção na minha vida por estarem sempre junto e confiantes! Minha irmã amada que é uma artista nata, sempre orgulhosa e parceira, e que junto com Leandro Valim nos deu a Juju, esta jóia que faz nossos dias mais lindos!

Ao meu amor Everton que já sabe mais de Dança que eu e que com sua sensibilidade, inteligência, coragem e bravura, me faz completa naquilo que ainda não sou!



Figura 2: Retrato Mônica por Gabi Bourscheid/Dez – 2014.
Fonte: Arquivo pessoal.

“Ando devagar por que já tive pressa
E levo esse sorriso por que já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe,
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Nada sei.

Conhecer as manhãs e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou.
[...]

Todo mundo ama um dia todo mundo chora,
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz.”

(Almir Sater)

Resumo

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba. **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.

O presente trabalho teve como objetivo compreender como se desenvolveu o projeto de formação de professores do Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL, nos movimentos da sua trajetória. O processo metodológico inspirou-se em um estudo de caso, com abordagem qualitativa, apoiando-se principalmente em estudos de André (1995), Minayo (1994), Bodgan e Biklen (1994) e Bardin (2011). Foram utilizados como instrumentos para coleta de dados fontes documentais (Projetos Pedagógicos do Curso) e entrevistas com professores e coordenadores que atuaram no período de 2008 até 2012, totalizando oito entrevistados. Os principais aportes teóricos do estudo foram: Nóvoa (1995, 1997, 2002, 2007, 2009, 2011), Shulman (1986, 2005), Veiga (2012), Strazzacapa (2003, 2010), Marques (2008, 2010), Duarte Jr. (2006, 2010) e Sacristán (1998). Destacamos, a partir do estudo, que o referido Curso surge em um contexto institucional de adesão ao REUNI, transparecendo falta de planejamento para sua abertura. O Curso vai se desenvolvendo e estruturando na medida em que novos integrantes vão compondo o corpo docente. Foi possível identificar que o projeto passou por três grandes propostas, em meio a constantes mudanças. O movimento de um projeto ainda em esboço inicial com forte ênfase na Dança -Teatro e na prática de Dança em espaços não-formais de ensino, vai cada vez mais demarcando a docência como lugar de “fala”, focando com maior força a formação para o professor da escola básica. O grupo passa a compreender que a principal abordagem do curso seria a formação pedagógica e uma discussão ampla de Dança envolvendo diferentes técnicas codificadas de Dança no currículo obrigatório. Hoje, os professores do Curso têm forte preocupação com a formação de docentes engajados nas pautas políticas do campo. Os saberes artísticos, que perpassam uma educação pelo sensível, compõem a tônica maior da proposta compreendendo-os como inerentes à prática profissional no ensino de Dança. Além de sistematizar a trajetória do Curso, o estudo permitiu apontar alguns saberes que constituem essa formação na perspectiva dos docentes, assim como os desafios que se apresentam para a área,

com relação a sua inserção na escola básica e no ensino superior que tornam ainda mais complexa a formação de seus professores.

Palavras chave: Licenciatura em Dança. Formação de professores. Professor de Dança.

Abstract

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba. **O PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE DANÇA-LICENCIATURA DA UFPEL: UMA TRAJETÓRIA EM MOVIMENTO [THE TEACHER TRAINING PROJECT AT DANCE-DEGREE COURSE FROM UFPEL: A MOVING TRAJECTORY]**. 2015. 176f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

This study aimed to understand how the project of teacher training at the Dance Degree Course at UFPEL (Federal University of Pelotas) was developed, in the movements of its trajectory. The methodological process was inspired by a case study with a qualitative approach, relying mainly on studies from André (1995), Minayo (1994), Bodgan and Biklen (1994) and Bardin (2011). As instruments for data collection, we used documentary sources (Course's Pedagogical Projects) and interviews with teachers and coordinators who worked from 2008 to 2012, in a total of eight respondents. The main theoretical support of the study were: Nóvoa (1995, 1997, 2002, 2007, 2009, 2011), Shulman (1986, 2005), Veiga (2012), Strazzacapa (2003, 2010), Marques (2008, 2010), Duarte Jr. (2006, 2010) and Sacristán (1998). Based on the study, we highlight the fact that the course comes in an institutional context of adhesion of the University to the REUNI Program, which led to a lack of planning for opening new courses. The course was developed and structured as new members were becoming part of the teaching staff. It was possible to identify that the project has undergone three major proposals in the midst of constant change. The movement of a project still in the initial sketch, with strong emphasis on dance-theater and dance practice in non-formal spaces of education, did increasingly demarcate teaching as a place of "speech", focusing mostly on training the teacher for primary school education. The group comes to understand that the main approach of the course would be the teacher training and an extensive discussion about Dance, involving different dance techniques codified in the compulsory curriculum. Nowadays, the course professors have strong concerns about the education of teachers engaged in the political agendas of the field. The artistic knowledge, one that permeates an education through the sensible, makes up the bulk of the proposal's tonic, understanding it as inherent to professional practice in teaching dance. In addition to a systematization of the course trajectory, this study

made it possible to indicate some knowledge constituting the training from the perspective of teachers, as well as the challenges that show up in this area, regarding their integration in elementary school and higher education that makes the formation of its teachers even more complex.

Keywords: Dance degree. Teacher training. Dance teacher.

Lista de Figuras

Figura 1: Desenho de agradecimento/Nov – 2014.	6
Figura 2: Retrato Mônica por Gabi Bourscheid/Dez – 2014.....	9
Figura 3: Espetáculo Cia da Dança/Pelotas, dez – 2008.....	15
Figura 4: Aula de AEE / Zona rural de Pelotas, agosto de 2012.....	24
Figura 5: Apresentação em escola básica/ Uruguai, setembro – 2011.....	58
Figura 6: Cena de Tempos Brancos/ Pelotas, nov – 2014.....	79
Figura 7: Colação de grau Dança-Licenciatura/Pelotas, outubro – 2013.....	159

Lista de Quadros

Quadro 1: Apresentação síntese dos três projetos de formação.....	137
---	-----

Sumário

1 Os primeiros passos... Que perguntas me movem e compõem essa dança?	15
2 Referências teóricas para pesquisar... e dançar!	24
2.1 A formação de professores: que dança é essa?	25
2.1.1 A formação do professor de Dança no Brasil, um balé em andamento	41
2.1.2 Projetos de formação de professores e desenhos curriculares	54
3 Movimentos da pesquisa: proposta metodológica	58
3.1 Primeiro movimento: o “Estado da Arte”, levantamentos bibliográficos	62
3.2 Segundo movimento: da Fase Exploratória ao Trabalho de Campo	70
3.3 Terceiro movimento: o tratamento do material	76
4 Os achados da pesquisa: Danças e andanças de uma composição inacabada	79
4.1 Apresentando os sujeitos da pesquisa: Quem são os bailarinos?	80
4.2 Caracterização do objeto de estudo: a trajetória do Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL	84
4.3 Os Projetos Político Pedagógicos do Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL: desenhos coreográficos sinuosos	101
4.3.1 Projeto Um: alguns passos para iniciar (em solo)	104
4.3.2 Projeto Dois: tempos de 'dançação' (em duos)	115
4.3.3. Projeto três: propostas que dançaremos (em Corpo – de Baile – Docente)	125
4.4 As concepções dos professores: pistas para compreender os projetos	138
4.4.1 Ser professor de Dança	140
4.4.2 A Dança na escola	144
4.4.3 Os saberes da Docência em Dança	148
4.4.4 O projeto de formação de professores do Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL	153
5 Algumas questões para seguirmos em marcha... dançando!	159
Referências	168
Apêndice I – Roteiro das entrevistas semiestruturadas para os coordenadores e professores do Curso	174

1 Os primeiros passos... Que perguntas me movem e compõem essa dança?

*“Quando estou num palco
Entre luzes a brilhar,
Eu me sinto um pássaro
A voar, voar, voar.*

*Toda bailarina pela vida vai levar
Sua doce sina de dançar, dançar, dançar...”
(Toquinho)*



Figura 3: Espetáculo Cia da Dança/Pelotas, dez – 2008.
Fonte: fotógrafo Diogo Sallabery.

Pesquisar sobre a docência é um grande desafio. Desafio, pelo tanto que já existem de estudos, publicações e pesquisas. Dispomos de muitos trabalhos engajados com a proposta de qualificação das práticas pedagógicas e que têm nos auxiliado a entender de modo mais aprofundado os fazeres e diferentes dimensões que envolvem o trabalho docente. Muitas fontes e bom respaldo sobre o tema já existem, mas ainda há uma complexa “fenda”, entranhada por uma série de fatores, e que, de certo modo, separa as pesquisas e as descobertas acadêmicas do cotidiano das escolas e das práticas dos professores (outro aspecto que torna desafiante uma pesquisa sobre docência). Penso que é necessário nos perguntarmos sobre qual será a relevância e a real contribuição de nosso estudo quando nos aventuramos a pesquisar fenômenos que envolvem a

formação docente.

Debruçando-nos sobre este tema, possivelmente virão à tona muitos questionamentos, faremos reflexões e encontraremos importantes estudos já realizados. Enfrentaremos, ainda, o também instigador caminho da proposição de melhorias e de aprimoramento das práticas formativas dos professores em nosso país. A formação de professores é um campo que merece (ainda) mais estudos e contribuições de modo que se façam cada vez mais efetivas, para de fato chegarmos à concretude de projetos de formação transformadores.

Ao longo da minha trajetória pessoal e profissional, identifico-me cada vez mais com este campo de estudos e encontro, na formação de professores de Dança, um desafio que me inspira a avançar, refletir e conhecer sempre mais. Aqui, em se tratando da formação deste professor de Arte, que tem em si um artista, temos uma gama de aspectos que tornam esta linha de investigação pertinente, interessante e instigante.

A Dança como área de conhecimento tem história muito recente nos espaços universitários de nosso país. Dentro das linguagens da Arte, podemos dizer que foi a última a ganhar espaço acadêmico legítimo, tendo respeitados seus saberes e especificidades. Na Dança, assim como em outras linguagens da Arte, temos uma tradição histórica no Brasil onde a formação dos bailarinos e professores artistas se dá, majoritariamente, nos espaços de ensino não-formal¹. É possível que tenha sido, devido a esta cultura de formação diferenciada, somando-se a outros fatores políticos e sociais, que tenha ocorrido o que podemos chamar de “protelamento” da oferta de Cursos de Graduação em Dança em nosso país. É importante ressaltar que não advogo contra a formação que acontece nos espaços não-formais, ao contrário, reconheço suas particularidades e importância, inclusive em minha própria trajetória formativa, mas defendo a pertinência da formação no ensino superior, fundamentalmente na docência em Dança e mais especificamente para atuação na Educação Básica.

Os Cursos de Graduação em Dança no Brasil tem crescido recentemente e embora o mais antigo deles (da Universidade Federal da Bahia) já tenha os seus quase sessenta anos de existência, o movimento acadêmico desta “coreografia”

¹ Utilizarei ao longo do texto a expressão espaço não-formal, referindo-me aos locais onde o ensino ocorre, mas que não se trata de instituições de educação formais como a escola ou a universidade. No caso da Dança, os espaços de ensino não-formais, podem ser as academias, escolas de Dança, ONGs, projetos e clubes sociais, entre outros.

começa a ser dançado mais intensamente, a partir da década de noventa e dos anos dois mil, quando o número de Cursos de Dança tem seu maior período de crescimento.

Se a trajetória da Dança como área de conhecimento, dentro da universidade, é nova historicamente podemos pensar no quanto ela ainda precisa compreender-se, estudar-se, dançar-se, legitimar-se, registrar-se... enfim, pesquisar-se!

Além de ser um campo recente no espaço acadêmico, a Dança pode ainda apresentar dois focos de formação: o do bacharel e o do licenciado, ambas as ênfases ainda pouco exploradas em nível científico se compararmos a outras áreas de conhecimento. São muitos os possíveis questionamentos e caminhos artísticos e pedagógicos (teórico-práticos) a/por percorrer. O que difere a formação do bacharel e do licenciado em Dança? Que saberes e práticas “básicas” devem constituir o processo formativo de cada um? Para quê se formam bacharéis e licenciados em Dança, quais são seus campos de atuação? Quem forma/formou o formador de professores de Dança e dos artistas do corpo? Como pensar o ensino da Dança na escola, se ela “ainda não esta lá” oficialmente institucionalizada nos currículos oficiais, embora práticas de ensino de Dança lá ocorram? Como tem se dado este ensino? Entre tantas outras infinitas reflexões que poderiam ser elencadas e que ainda carecem de aprofundamento, estudos e reflexões. Podemos também pensar no que tange à formação de professores de Dança e no quanto ainda precisamos aproximar Dança e Educação, erudito e popular, universidade e comunidade, e no quanto ainda pode e necessita ser feito, na medida em que estes movimentos estão sendo iniciados, criados e dançados no espaço acadêmico.

Estes questionamentos e muitos outros já povoaram minha curiosidade epistemológica e faz algum tempo. Para que possa melhor aproximar o leitor da dimensão que este tema de estudo tem no meu percurso formativo, faz-se necessário colocar um breve relato pessoal, composto em muitas cenas e em diferentes cenários. Entendo que não é possível separar o professor da pessoa, o artista do professor de Dança e a história pessoal da formação profissional. Portanto, precisarei rememorar e revisitar memórias mais remotas, desde a infância. Minhas histórias, como docente e como bailarina, estão tão imbricadas uma à outra que é praticamente impossível separá-las. Mas tudo começa nos primeiros passos, quando ainda era uma pequenininha bailarina...

Estudei Balé Clássico por aproximadamente dezessete intensos anos na Escola de Ballet Dicléa Ferreira de Souza, em Pelotas, cidade onde sempre morei, estudei, dancei e onde fui agraciada com tantas experiências formativas especiais.

Quando me refiro à minha atuação como educadora, afirmo sem dúvida que ela começa ali na escola de Dança, quando por volta do ano de 1994, fui convidada a “aprender a ensinar Balé” por minhas mestras. Ali começava meu primeiro processo de formação sistematizado. Então, continuei a aprender Balé ao mesmo tempo em que ajudava a formar novas e pequeninas artistas. Nesta escola vivi a experiência artística, obtive formação técnica em Dança, aprendi a fruir Arte, aprendi a repartir saberes, aprendi sobre Dança e sobre ensiná-la. Esse processo inicial de formação me permitiu compartilhar a docência com uma colega mais experiente, quando dávamos aulas juntas, eu como sua auxiliar. Permitiu-me, também, ser observada e orientada, ali no contexto da sala de aula de Dança, por minhas professoras. Lançou-me ao desafio de preparar aulas, de coreografar, de ensaiar, de avaliar e de planejar em Dança, e tudo com um respeitoso e sábio olhar da professora Dicléa².

Lá na escola nós lidávamos com tudo que envolvia o espetáculo: auxiliávamos com detalhes nos figurinos, nos cenários, era uma festa brincar de aprender a compor uma obra em Dança. E aprendíamos muito com as aulas teóricas! Foi tudo muito enriquecedor! Há memórias da aluna Mônica que atravessam meu modo de ensinar, dançar e pensar Dança até hoje e que constituem meu modo de ser professora.

Certamente, foi a minha vida de professora de Balé que conduziu minhas escolhas na formação de Ensino Médio, no Magistério, e no ensino superior, no Curso de Pedagogia da UFPEL. Na medida em que ia estudando as teorias da educação, do desenvolvimento humano, entre tantas outras com as quais os percursos formativos foram me aproximando, eu podia repensar e refletir sobre minha atuação como professora de Balé.

O Curso de Pedagogia foi fundamental e “pulsou”... foi/é meu ponto de partida sempre. Em quaisquer fossem as minhas vivências, a pedagoga sempre esteve, está presente, no modo de pensar a vida, de olhar e sentir os alunos, de mover-me,

² A professora *Dicléa Ferreira de Souza* é uma grande bailarina e mestre de Balé. Nascida na cidade de Santos em São Paulo, recebeu o título de cidadã pelotense. Há mais de cinquenta anos mora na cidade e dedica-se à arte da Dança, mantendo sua escola de Balé (que leva seu nome) reconhecida nacionalmente pela qualidade artística e pela formação de bailarinos e docentes de Balé.

de pensar a educação, de ensinar e de aprender. Fui tocada pela Pedagogia, pelos teóricos, pela docência. A partir de então, muitas e importantes experiências eu poderia citar... Comecei a atuar como professora na educação pública municipal, em 2003, onde trabalho até hoje. Ao longo dos anos pude vivenciar Dança em diferentes possibilidades e aspectos, desde “meu chão” o Balé, até o afro, “minha raiz étnica”, com vários professores e escolas de Dança da cidade de Pelotas. Pude frequentar os festivais de Dança junto com os grupos com os quais atuava como bailarina. Dancei muito e com muitas pessoas na cidade. Todas estas vivências foram riquíssimas e fundamentais na minha formação.

E, como que inevitavelmente, em todas as academias e companhias de Dança em que dancei até hoje, fui também professora. Pude ensinar Dança em projetos sociais e escolas particulares, na escola pública e nas academias de Dança, no Carnaval, nas atividades de extensão universitária e em outros projetos.

Nas escolas municipais em que estive também atuei como professora de Dança através de projetos extraclasse. Após alguns anos, também em sala de aula regular nos Anos Iniciais, fui convidada a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, na época com a supervisão das Séries Iniciais. Acredito que neste momento de atuação na SME, começam minhas primeiras aproximações com a formação de professores e parece-me que é a partir desta experiência que começo a refletir sobre processos e projetos formativos envolvendo a docência. Foi a partir de então que em diferentes espaços de troca com colegas estive trabalhando em oficinas ou palestras de formação continuada. Foi logo depois, que junto a duas colegas parceiras, também realizei cursos de formação para outros professores através da constituição de uma assessoria pedagógica, aqui no município e nos arredores.

Mais tarde, fui trabalhar como tutora e posteriormente como professora pesquisadora de cursos de Educação à distância da UFPEL, no Curso de Pedagogia e de Licenciatura em Educação do Campo. Assim vivia esta rica oportunidade de acompanhar a formação dos meus colegas, refletir sobre elas e, naturalmente, continuar minha formação. Aprendia sobre este novo e diferenciado espaço de aprendizagem: o ambiente virtual.

Quando fui cursar uma especialização, fui “chamada” pelo curso de Psicopedagogia, pois estava interessada, na época, em entender melhor o processo de aprendizagem. No fundo, avalio hoje que buscava compreender melhor a

aprendizagem e logo, qualificar a minha atuação, entender melhor o ensino e refletir - autoformando-me. Estes estudos me levaram ao trabalho que desenvolvo ainda hoje com Atendimento Educacional Especializado, o AEE. A atuação do professor de AEE tem em uma das dimensões o acompanhamento ao professor de sala de aula, aspecto que levou a uma necessidade ainda maior de estudar a formação de professores. Foi quando senti a profunda necessidade de cursar um Mestrado em Educação. Este processo foi interrompido por uma sedutora possibilidade de fazer Dança na universidade.

Um novo curso abria na UFPEL, na época, em 2008, a Dança-Teatro. Eu que continuava também atuando como professora de Dança e não tinha até então outra possibilidade igual na cidade, aventurei-me neste novo “Balé”. Era um momento histórico: o primeiro Curso de Dança da região sul do país, naquele momento o terceiro no estado. Pessoalmente, foi especial poder cursar uma licenciatura em Dança. Foi a oportunidade de ressignificar toda minha trajetória, todos os gestos, os passos, os estudos, as práticas pedagógicas... foi como sobrevoar minha formação... agora com uma dimensão que eu não tinha.

O Curso de Dança fica como um dos marcos fundamentais da minha trajetória de formação. Durante os anos em que estive nele, participei intensamente da sua história. Como aluna da primeira turma, estive presente nas suas diferentes etapas, desafios e discussões. Fui representante discente, quando participei das primeiras estruturações curriculares. Pude ver o curso nascer e ganhar seu corpo docente, aos poucos. Passamos juntos pelas dificuldades institucionais, pelos “desajustes físicos” da universidade para abrir um Curso de Dança. Eu amadurecia junto com o curso e iam nascendo muitos questionamentos e desejos de pesquisas futuras.

Quando estava no último ano da faculdade, prestei um concurso para professora temporária para atuar justamente com as disciplinas pedagógicas do Curso. Como já tinha uma formação em nível superior, e experiência com o ensino da Dança, pude fazê-lo. Foi neste momento que vivi a híbrida condição professora-aluna. Através das diferentes riquezas que este momento oportunizou, participei como docente-discente, de atividades de extensão e ensino, principalmente. Estava eu, diante e na/com a formação de futuros professores de Dança, um grande desafio, um grande aprendizado, um longo caminho a percorrer.

No curso, trabalhei principalmente com as disciplinas de Estágio e com as Pedagogias da Dança. Eram a pedagoga e a bailarina juntas, aprendendo-

ensinando. Compartilhava a docência mais uma vez, agora com meus professores-colegas. Atuei junto ao Núcleo de Folclore da UFPEL, espaço extremamente rico em aprendizagens. Também tive a oportunidade de estar junto da inserção do curso no PIBID/UFPEL. Outra experiência forte que preciso citar foi o Núcleo Rondon da universidade, pude participar de três operações, uma como aluna e duas como professora de equipe. Foram momentos e aprendizagens que só conseguiria traduzir dançando. Ao concluir o Curso em outubro de 2013, muito mobilizada pelo desejo de estudar a formação de professores, e com a necessidade de “escanear” minha própria trajetória de formação, realizei um estudo autobiográfico, através do qual investiguei a minha própria prática pedagógica como professora de Balé³. Foi uma pesquisa muito importante em vários aspectos, sobretudo foi uma descoberta apaixonante sobre a história oral. Desde então, sigo aprofundando as leituras e debates em torno do tema.

Neste caminho, surgiram e se instauraram muitas questões. Ao ingressar no Curso de Mestrado em Educação da UFPEL, junto à linha de pesquisa “*Formação de Professores: processos e práticas educativas*” comecei a participar do GEPEFOP, (Grupo de pesquisa liderado pela minha orientadora professora Graça Pinto) onde foi possível compartilhar novas discussões e estudos sobre as Licenciaturas, a docência, a formação de professores e a prática de Estágio.

No decorrer deste percurso entre as disciplinas também do Mestrado, que foram enriquecedoras e provocaram profundas reflexões, ficaram reverberando muitas questões que fui aproximando para o campo da formação do professor de Dança. Foi quando começamos a aprimorar e “lapidar” a pergunta central que norteará o presente estudo. Ela surge do campo, emerge das necessidades da prática e da história de uma professora, pedagoga-bailarina em formação. Lembro-me de ter a clara percepção de que o foco de meu estudo seria a formação do professor de Dança e que olharia para algum fenômeno acerca do Curso de Dança da UFPEL. Sim havia, há, uma relação afetiva forte com esse curso, uma ligação

³ O trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Profissão, professor de Dança! A trajetória de formação de uma professora de Balé Clássico na cidade de Pelotas” foi orientado pela professora Dr^a *Viviane Adriana Saballa*. Na época lembro que foi um título que achávamos que traduzia muito bem o sentido daquele estudo. Foi somente durante o Mestrado ao fazer um levantamento do tipo “Estado da Arte” que descobri que a professora *Márcia Strazzacapa* (que será melhor apresentada na sequência do trabalho) desenvolvia uma pesquisa com título semelhante: “Profissão professor de Dança: um breve cartografia do ensino de Dança no estado de São Paulo”. Embora não tenha sido a intenção inicial, cabe deixar o registro e ao mesmo tempo o desejo que fique como homenagem a esta dedicada e importante estudiosa da Dança Brasileira.

que não posso deixar de considerar. Uma paixão por essa formação, pelo que ali vivi, pela Dança! Mas qual ênfase abordar dentre tantas demandas que a área provoca e dentre tantas questões que a prática como formadora evocou?

Então, recorro que enquanto “garimpava” o problema de pesquisa, tentando “encontrá-lo”, ele me achou! Pois cada questão que eu apontava, me levava a uma discussão de um curso, de um momento do projeto de formação que já não existia mais. Ficava cada vez mais demarcada a característica de transformação contínua da proposta de formação do Curso de Dança. E então, a questão central emergia... Movendo todas as etapas do estudo e balizando-o.

Nesta pesquisa, portanto, o problema gerador foi: **como se desenvolve o projeto de formação de professores do Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL, nos movimentos de sua trajetória?** A partir desta questão, segui os primeiros caminhos metodológicos, que serão descritos mais detalhadamente na sequência deste estudo. Foram elencados logo a seguir alguns questionamentos decorrentes com o intuito de contribuir com o desenvolvimento da pesquisa. Estas questões foram as seguintes: qual era o contexto institucional no momento de criação do Curso? Como foi percorrida a trajetória do Curso até a atual proposta de formação de professores? Quais são as memórias e concepções (docentes e documentais) percebidas nesta trajetória?

Os objetivos desta pesquisa foram: compreender e aprofundar reflexões sobre como este curso surge na UFPEL, como se constitui, o que tem pensado e projetado para a formação dos professores de Dança; apontar quais seriam os saberes constitutivos dessa formação inicial, para este coletivo; e registrar este processo ajudando a narrar e sistematizar a memória do Curso. Compreendendo a contribuição que o estudo poderá ter, houve ainda mais motivação para desenvolver o trabalho.

Acredito que o presente estudo aponta questões importantes para o campo, principalmente na especificidade da formação de professores de Dança. A partir do primeiro levantamento de dados, do tipo “Estado da Arte”, pude perceber que existem ainda poucos trabalhos sobre o tema. Os cursos de Dança do país, a maior parte deles bastante “jovens”, já têm realizado muitas pesquisas, porém, a produção pode ser considerada ainda incipiente, pois é preciso ponderar o tempo em que estas práticas de ensino e aprendizagem da Dança na universidade vêm acontecendo. A formação de professores de Dança merece e carece que

dediquemos nossas energias na perspectiva de adensar os estudos já existentes, na medida em que eles se constroem e na medida em que a Dança nas suas diferentes abordagens, sentidos e práticas, chega aos espaços de aprendizagem, em especial na Educação Básica. É importante e necessário que pensemos com profundidade sobre os professores de Dança que queremos, podemos e precisamos formar, para onde e para quê.

Para que o percurso investigativo seja melhor compreendido e apreciado, esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro, apresentei o tema de estudo e minhas aproximações com o mesmo, a questão central de pesquisa e os objetivos desta investigação. No segundo capítulo, abordo alguns temas centrais constitutivos do referencial teórico deste estudo, discutindo a formação de professores, a formação do professor de Dança e movimentos curriculares na constituição de licenciaturas. Na sequência, descrevo a proposta metodológica, seus fundamentos teóricos e as diferentes etapas percorridas, dentro do capítulo três. No quarto capítulo, danço com as narrativas documentais e docentes, apresentando a discussão com os dados obtidos. É onde também caracterizo o objeto de estudo e os professores que contribuíram através das entrevistas. Por fim, apresento apontamentos e considerações finais com as quais vou fechando a cortina, em reverência, com o desejo de logo recomeçar a cena!

Dancemos-pesquisemos!

2 Referências teóricas para pesquisar... e dançar!

“Ser professor implica um “renascimento”, uma reflexão sobre si mesmo e sobre o trabalho pedagógico. A personalidade cruza-se com a profissionalidade. Uma é inseparável da outra.”
(Antônio Nóvoa)



Figura 4: Aula de AEE / Zona rural de Pelotas, agosto de 2012.

Fonte: Arquivo AEE Escola M. João José de Abreu/Fotógrafo estudante Rodrigo Knuth.

Neste capítulo apresento o referencial teórico que sustentou a pesquisa. Como estamos falando de Dança e ela evoca uma poética inerente à Arte, posso afirmar que ele embalou, iluminou os passos e movimentos deste estudo. Inicialmente, abarcarei o campo da Formação de Professores, onde

trago reflexões a partir dos estudos de Antônio Nóvoa (1995, 1997, 2002, 2007, 2009, 2011), Shulman (1986, 2005) Veiga (2012) e Alves

e Garcia (2012) entre outros pesquisadores do campo. Em seguida, farei uma explanação sobre a trajetória da Formação de Professores de Dança no Brasil, trazendo estudos de Strazzacapa (2003, 2010), Marques (2008, 2010), Marques e Brazil (2012), Aquino (1998) e Wosniak (2010) entre outros estudiosos do campo da Dança e do Ensino da Arte. No terceiro tópico, abordarei algumas reflexões sobre

movimentos curriculares e projetos de formação de professores trazendo discussões de Sacristán (1998), e outros pesquisadores através de seus estudos sobre o tema.

2.1 A formação de professores: que dança é essa?

Primeiramente, considero que seja pertinente situar e conceituar o campo da Formação de Professores para esclarecer a partir de quais referências e concepções estarei “olhando” para o objeto de estudo. Trabalharei compreendendo que a formação de professores é um processo de preparação profissional que se dá de modo contínuo e, portanto, é sempre inacabado. Esta trajetória é plural, composta por momentos diferenciados e interligados (formação inicial e formação continuada) e será atravessada pelas histórias de vida de cada professor. É um processo que tem uma dimensão pessoal forte e que é também multifacetado em seus diferentes contextos e tempos.

Processos formativos de docentes para Veiga (2012) pressupõem um percurso progressivo e contínuo em que a prática pedagógica tem peso grande e é um dos fundamentais elementos. Além disso, a formação de professores é um ato político que precisa estar afinado com o contexto histórico e social em que ocorre. Para a autora, trata-se também de um processo coletivo de construção de identidade profissional⁴. Tanto Nóvoa (2011) quanto Veiga (2012) destacam o diálogo entre as dimensões pessoal e profissional como inerentes ao processo formativo dos professores.

Para que possa expressar um pouco melhor a dimensão e ao mesmo tempo a complexidade que envolve a formação docente, em seus âmbitos individual e social, trago alguns pontos apresentados a partir das reflexões de Pinto (2012, p. 529):

[...] o repertório ao qual cada professor recorre, como agente pedagógico, está relacionado inicialmente a tudo aquilo que constitui sua condição humana: o seu histórico de vida socioeconômico-religioso-político-cultural e sua trajetória pela educação escolar básica, assim como suas primeiras impressões sobre o que é ser professor (espelhadas nas imagens de seus mestres). Mas este repertório está relacionado fundamentalmente aos processos formativos profissionais pelos quais passou: o seu curso de licenciatura, os cursos de formação contínua, de especialização, de pós-graduação, que frequentou ao longo de sua trajetória profissional, assim como sua participação na militância sindical e acadêmica em congressos,

⁴ Trabalharei com a ideia de Nóvoa (1997) compreendendo a identidade docente como um modo de “ser e estar na profissão” instaurado a partir das práticas sociais e coletivas da categoria profissional.

simpósios... [...] constituem também o repertório docente, de modo especial os processos formativos que o professor passa pelas escolas que vai trabalhando [...].

Nóvoa (2011) utiliza a expressão “*personalidade na profissionalidade*” e coloca em evidência a dimensão individual nos percursos formativos. Ainda que preconize enfaticamente a necessidade de coletividade, de partilha e de compartilhamento profissional constante por parte dos docentes, vai apontar que reforçar o “professor-pessoa” (2011, p. 35) é fundamental, pois é neste lugar do individual que podem ser desenvolvidos os processos mais profundos e profícuos de reflexão, tão necessárias e emergentes na prática profissional dos professores. Para o autor, não há como dissociar o professor da pessoa, pois inevitavelmente nossa trajetória pessoal atravessa nosso modo de ensinar e pensar nossa prática. O autor defende que os processos de formação de professores devem contribuir na criação de hábitos autorais, reflexivos e autoanalíticos, já que nossa profissão é uma atividade que “[...] não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (NÓVOA, 2011, p. 35).

A partir destes levantamentos preliminares é importante destacar que, neste trabalho, estarei centrada em discutir os processos de formação inicial, fundamentalmente, muito embora compreenda a amplitude e complexidade de um processo maior em que está envolvida a formação inicial. Na continuidade do texto buscarei trazer algumas questões fundamentais que podem nos ajudar a pensar em alguns dos diferentes aspectos que envolvem a formação de professores. O primeiro deles diz respeito ao processo histórico de desvalorização da docência e seus possíveis reflexos na formação docente. Em seguida, aponto alguns saberes e conhecimentos próprios da docência a partir da abordagem dos autores em que embaso a escrita e que considero fundamentais para pensarmos um projeto de formação de professores.

Antônio Nóvoa é docente na Universidade de Lisboa e estudioso do campo da História da Educação, sua produção tem deixado um legado considerável e extremamente importante para a “Formação de Professores”. Colaborando sobremaneira com os estudos realizados em nosso país, Nóvoa (1995, 1997, 2002, 2007, 2009, 2011, entre outros) tem apontado, a partir de suas publicações, aspectos extremamente relevantes àqueles que se dedicam a pesquisar e propor projetos de formação de professores.

Em seu texto intitulado “*Nada substitui um bom professor*”, Nóvoa (2007) advoga pela necessidade de uma revolução no campo da formação de professores e destaca que embora já tenhamos grande repertório de estudos, ainda observamos pouquíssimas transformações na realidade das práticas de formação de professores, o que justificaria sua defesa por uma “revolução” no campo.

Ainda segundo Nóvoa, “[...] o excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza de práticas” (2011, p. 12). Em outras palavras, os discursos não têm passado de propostas e, portanto, ainda não têm sido suficientemente transformadores. Baseando-se em David Labaree⁵, que apontou as possíveis explicações para este distanciamento entre o que se pesquisa e o que se efetiva como prática formativa, Nóvoa (2007) tece algumas considerações.

Segundo Labaree (apud Nóvoa, 2007), o desprestígio que a profissão docente enfrenta historicamente é um dos maiores agravantes desta situação. A desvalorização da profissão acaba colocando os educadores em papel secundário. Com isto, temos um resultado nefasto: educadores e projetos de formação de professores perdem a importância, perdem sua influência e têm enfraquecido seu poder de intervenção. Além disso, o fato de o trabalho docente, tarefa profissional extremamente complexa, ser comumente considerado fácil e de “domínio público” (já que todos passaram por experiências escolares), agrava ainda mais o quadro. “Paira” no senso comum a ideia de que qualquer um pode ou sabe ensinar, o que segundo Labaree (apud Nóvoa 2007), corrobora com a condição de desvalorização da educação e por consequência, dos educadores e dos programas de formação.

O autor descreve, ainda, uma dicotomia séria, enfrentada pelos professores, que são vistos, ao mesmo tempo, como um grupo de profissionais que tem lutado por causas utópicas e impossíveis, e como sendo os grandes responsáveis pela defesa e manutenção da realidade da educação, cuja prática é vista como falida pela sociedade.

A estes três pontos já apresentados, Labaree (apud Nóvoa 2007) acrescenta a exaustão em que as propostas e temas relativos à educação vêm sendo apresentados, principalmente após o princípio do século XX, sem que se vislumbrassem novas e/ou velhas propostas analisadas e defendidas com ineditismo.

⁵ LABARRE, David (2003). “Life on the margins”, *Journal of Teacher Education*, X (10), pp. 1-6.

Com relação ao desprestígio pelo qual passou e passa a profissão, Nóvoa (2002) já havia demonstrado que “cristalizou-se” a ideia de que os conhecimentos necessários para o exercício da docência são “simples”, e por isso, seus conhecimentos acabam sendo pormenorizados pela sociedade, atribuindo-se aos mesmos, menor valor que os saberes de qualquer outra profissão. E diz:

Mesmo quando se insiste na importância de sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e lidar com os alunos. O resto é dispensável. Tais posições conduzem, inevitavelmente, ao desprestígio da profissão, cujo saber não tem “valor de troca” no mercado acadêmico e universitário (NÓVOA, 2002, p. 22).

Trazendo uma abordagem histórica, Nóvoa (2007) mostra-nos como, ao longo do tempo, a formação de professores foi sendo cada vez mais responsabilidade de outros profissionais, o que acabou agravando o problema da desvalorização da docência e afastando os professores, principalmente aqueles em serviço, dos processos de formação de seus futuros colegas. Recorda também, o modo como muitos processos de formação docente foram ocorrendo de modo cada vez mais “aligeirado” e “raso”.

Em seu livro “*O regresso dos professores*” (2011), o autor volta a nos fazer refletir sobre este processo e denuncia os muitos discursos e orientações que foram produzidos sobre e para a docência, mas que não foram construídos com os professores, pelos professores, ponto extremamente relevante de ser pensado, no meu entendimento. Ou seja, por um longo tempo, a autoridade do professor como o profissional que pensa a educação, foi ocupada por outros, e, possivelmente por isso, muitas proposições e políticas não foram adotadas plenamente pelo professorado. Temos então, possivelmente, um dos motivos pelos quais tão poucas mudanças têm acontecido na realidade da educação.

Nóvoa (2007) enfatiza que, ao passo em que os professores foram historicamente sendo afastados da responsabilidade de pensar e realizar a gestão dos processos educacionais foram sendo também, cada vez mais exigidos e responsabilizados pelos fracassos da educação. Esta fenda, para o autor, tornou-se extremamente nociva e com efeitos ruins para o campo, o que têm refletido na perda da capacidade reflexiva e de autonomia por parte dos educadores. Por isso, Nóvoa (2007) afirma que é fundamental devolver aos professores sua autoridade e poder, o

que defendeu enfaticamente (NÓVOA 2011), quando explicava que não vislumbraremos mudanças substanciais se os professores não forem inseridos de fato junto aos formadores da universidade, na formação das novas gerações de docentes.

É a partir destes pontos apresentados por Labaree, que Nóvoa (2007) lança uma proposta em que sugere “*Uma formação a partir de dentro*”, pautada “*Pela valorização do conhecimento docente*”, “*Pela criação de uma nova realidade organizacional*” e “*Pelo reforço do espaço público de educação*”. (p. 2)

Nóvoa (2007, 2011) então, destaca a necessidade de devolver aos professores o *status* que lhe foi “roubado”, atribuindo aos mesmos um papel central na formação de novos professores. Com isso, o autor propõe que o protagonismo e a participação mais efetiva dos professores experientes sejam considerados, pois é fundamental para a formação de futuros docentes, neste processo de transformação (urgente) de vivência de uma “*formação a partir de dentro*”.

Ao detalhar sua proposta de formação “*por uma valorização do conhecimento docente*”, Nóvoa (2007) põe em evidência a necessidade de compreensão (e, portanto, de respeito) de que as tarefas docentes são constituídas de saberes próprios. É necessário, para o autor, que reconheçamos que as ações docentes sejam baseadas em conhecimentos científicos sistematizados, que geram consequentemente a produção de novos conhecimentos a partir da experimentação da prática pedagógica.

Ainda ao fazer-nos refletir sobre a ação profissional do professor e em defesa da valorização da docência, Nóvoa (2002) destaca três pontos extremamente pertinentes que considerou para demarcar a complexidade que constitui o trabalho docente. O primeiro deles diz respeito à relação do professor com o aluno. O autor evidencia que para que possa desenvolver o seu trabalho, o professor, diferentemente de muitas outras profissões depende do retorno do estudante. A colaboração do aluno para aprender é fundamental! Então, o desafio de “encantar” o sujeito para o processo de aprendizagem é extremamente grande e complexo. Além disso, explica Nóvoa (2002), o professor lida, cada vez mais, e diariamente, com contextos que lhe exigem uma carga emocional grande. Lida com pessoas e comunidades, com realidades diversas, com os dilemas e conflitos de cada espaço em que atua.

Somada a estas duas questões profundas, a ação docente está ainda

atrelada às múltiplas “missões” que lhes são colocadas, muitas vezes contraditórias, seja pelo Estado, seja pelos pais, seja pelas comunidades. Muito é esperado da escola e do professor que se vê na difícil condição de contemplar àquilo que lhe é conferido como tarefa. Então, Nóvoa (2002) vai destacar que a identidade docente, em meio a tantas realidades complexas atuais, passa por um necessário processo de transição. E, naturalmente, todos estes pontos devem ser considerados quando propomos um projeto de formação docente. Como preparar um professor para estas realidades complexas? É um questionamento extremamente oportuno, creio.

Fica evidente na “fala” de Nóvoa (2007, 2011), a defesa pelo potencial autoral e autônomo dos educadores e sua ênfase na valorização do trabalho pedagógico como centro do processo de formação. Sua escrita leva-nos a pensar sobre os conhecimentos próprios da docência e os coloca como saberes que vão além de uma mera aplicação de técnicas ou como comumente vemos “de uma concretização, ou uma aplicação da teoria”, mas sim, como fruto de uma nova elaboração apoiada na/pela prática e pela reflexão/reelaboração do conhecimento. Nóvoa (2007, 2011) vai, então, apontar para o que chamou de “*transposição deliberativa*” ao defender que o núcleo do conhecimento docente é formado tanto por um processo de transposição dos conhecimentos (capacidade de tornar o conhecimento ensinável), quanto pelas descobertas pessoais, além de sua capacidade de deliberar em situações, inéditas (capacidade de criação, de uma elaboração autoral).

Apoiado e inspirado em Lee Shulman, Nóvoa (2007) leva-nos a pensar a formação dos professores aprendendo com os percursos formativos realizados na área médica. Citando os relatos de Shulman⁶, o autor descreve que na área da saúde, é comum o trabalho com estudos de caso, que são desenvolvidos a partir da prática e no *locus* de trabalho da sua profissão, neste caso, os hospitais. Nestes contextos de formação, os profissionais atuam através de uma rede colaborativa em que uma instituição reflete “coletivamente sobre seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências” (2007, p. 3), os profissionais envolvidos são participantes de um processo de corresponsabilização enorme onde a formação dos iniciantes é papel de todos. Neste coletivo de formadores, estão presentes professores da universidade, profissionais em exercício e estudantes. Além disso,

⁶ SHULMAN, Lee (1986). “Knowledge Growth in Teaching”, *Educational Reseascher*, 15 (2), pp. 4-14. _____, Excellence: An immodest proposal (www.carnegiefoundation.org)

vê-se grande envolvimento de todos com a atividade profissional, seus resultados e sua qualificação.

Muito acertadamente, no meu entendimento, estes autores apontam-nos uma proposição valiosa que coloca em evidência e dá o merecido destaque à ação docente e ao profissional da educação a partir do modelo de formação de outra área. Se aproximarmos esta realidade a uma proposta de formação para o campo da educação, poderíamos ter a escola e a sala de aula como um terreno fértil para aprendizagens cooperativas e compartilhadas, a realidade do fazer docente como uma possibilidade formadora rica e um longo percurso de transformação e apropriação teórica da prática pedagógica. Mas, concretamente, ainda estamos longe de ter uma estrutura que nos possibilite a efetivação desta prática.

Os autores provocam-nos a pensar na importância dos estudos de caso, principalmente investigando situações que envolvem o fracasso escolar, da análise coletiva de diferentes práticas pedagógicas, da necessidade de engajamento com as aprendizagens dos alunos e do compromisso com a mudança na realidade educacional. Sintetizando sua defesa Nóvoa (2007) afirma:

É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganham visibilidade, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. Não advogo qualquer “deriva praticista”, tão do agrado dos mais conservadores, que procuram definir o professorado como uma atividade puramente técnica. Defendo, sim, que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho (p. 3).

Como é possível verificar através das publicações, Lee Shulman, importante pesquisador e estudioso no campo da formação de professores, docente na Universidade de Stanford, é um autor frequentemente citado por Nóvoa. As contribuições de Schulman são extremamente relevantes e pautadas por pesquisas desenvolvidas ao longo de muitos anos. Em seu texto, “*Aqueles que compreendem: a produção do conhecimento na docência*”, Shulman (1986)⁷ faz-nos refletir sobre aspectos importantes que envolvem a aprendizagem docente.

⁷ Após diversas buscas, a fonte do arquivo em Português não foi encontrada. O mesmo consta nas referências na versão em Inglês.

Através de sua escrita, Shulman (1986) vai salientar o que chamou de “*paradigma ausente*”, destacando a necessidade de retomarmos a discussão em torno da aprendizagem intelectual e da apropriação dos conteúdos por parte dos docentes. Para o autor, esta discussão deve voltar à cena. Shulman (1986) explica que as discussões em torno do “domínio do conteúdo” foram sendo perdidas. Nas pesquisas e práticas formativas, explica, foram “desviadas”, ao passo que foi dada cada vez mais ênfase a outros aspectos que envolvem o ensino e isto acabou repercutindo negativamente nas políticas de formação, muitas vezes, retirando-se a devida importância da apropriação do conteúdo. Shulman (1986), ao definir sua concepção sobre esta dimensão do conhecimento docente explica que:

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 aos aspectos do conteúdo na docência quanto temos prestado aos elementos do processo de ensino (p. 6).

Então, Shulman (1986) vai especificar que o conhecimento do conteúdo envolve três categorias. A primeira, “*o conhecimento do conteúdo em si mesmo*”, demanda que o professor se aproprie profundamente daqueles conteúdos que ensina, de modo que compreenda como se estrutura aquele conhecimento e porque, precisa saber selecionar, elencar, excluir ou destacar determinados aspectos sobre a disciplina que ensina, pois assim poderá realizar com mais autonomia e profundidade suas propostas.

O “*conhecimento pedagógico do conteúdo*” é uma dimensão que vai além do conhecimento do conteúdo em si mesmo, mas depende deste saber para se efetivar. Ele diz respeito à capacidade do professor de torná-lo ensinável e compreensível aos estudantes, selecionando estratégias, exemplos, analogias e modos de apresentar o conteúdo que utilizará em seu ensino.

O “*conhecimento curricular*” evidencia os saberes que envolvem as escolhas metodológicas e o domínio do docente sobre os diferentes recursos disponíveis e mais adequados a serem utilizados. Ainda nele, está a capacidade do professor de conhecer e compreender como se estruturam os conteúdos de sua área de formação ao longo dos anos dentro do currículo escolar, ao mesmo tempo em que envolve o entendimento de como está estruturado o currículo como um todo na relação com as outras áreas.

Shulman (2005) em seu texto “*Conocimiento y enseñanza fundamentos de La nueva reforma*” vai esclarecer algumas questões muito importantes, a partir de pesquisas em que se dedicou a compreender como aprendem a ensinar os professores e em busca de quais seriam os saberes básicos da docência. Após acompanhar professores principiantes e experimentados e suas práticas, Shulman compreendeu que existem fontes de conhecimentos básicos dos professores que elencou como conhecimentos: “[...] do conteúdo, didático geral, do currículo, didático dos conteúdos, dos alunos, dos contextos educativos e dos objetivos e finalidades da educação em seus fundamentos filosóficos e históricos [...]” (2005, p. 11). É necessário que dediquemos muita atenção ao conhecimento didático do conteúdo, explica, pois se configura como uma mescla entre os saberes da matéria ensinada e a didática, e ele é o saber próprio que distingue o saber da docência de outros.

Shulman (2005) enumera, então, quatro fontes principais através das quais os professores podem adquirir estes conhecimentos básicos. A primeira seria oportunizada pela formação acadêmica na área de ensino em que atuará. Neste momento, segundo o autor, o professor em formação adquire o conhecimento do conteúdo através do acesso à bibliografia existente, apropriando-se dos saberes próprios da área e da natureza da área de conhecimento que estuda. É a partir de então que desenvolve a capacidade de selecionar, de “mover-se” no campo, mas para tanto é necessário conhecê-lo profundamente, entendendo como a área se estrutura, quais são seus princípios, sua organização, sua história.

A segunda fonte de aquisição de conhecimentos docentes apresentada por Shulman (2005) é composta pelas estruturas e materiais didáticos. Este conhecimento acerca do “território da educação” segundo o autor é uma instância importante. O acesso aos materiais, a estrutura das instituições, as organizações coletivas da própria profissão, as políticas, os currículos, as estruturas disciplinares e os diferentes mecanismos que envolvem o ensino, complementam este arcabouço de saberes docentes, além de possibilitarem contato com os diferentes materiais disponíveis para o ensino.

Através da literatura especializada, Shulman (2005) acredita que os professores encontram a terceira fonte de aquisição de conhecimentos básicos sobre a docência. A partir da literatura especializada, é possível conhecer aspectos que envolvem a aprendizagem e o ensino. O conhecimento dos métodos e teorias de “ensinagem” é um aspecto fundamental segundo o autor. Shulman (2005)

ressalta que boa parte das vezes os formadores não adensam como poderiam os processos de formação, e acabam não oportunizando o aprofundamento teórico, em nome de técnicas de ensino e de “recortes” do todo. Afirma também que, “[...] *las obras de índole filosófica, crítica y empírica que pueden informar los objetivos, las visiones y los sueños de los profesores son un componente esencial del conocimiento base académico para la enseñanza*” (SHULMAN, 2005, p. 14).

A quarta fonte e segundo o autor, a menos sistematizada, é a sabedoria adquirida na prática, que se dá no exercício diário da docência na escola, em suas diferentes experiências e cotidianos. Sobre este aspecto, Shulman (2005) vai enfatizar que criamos uma cultura de não sistematização e “arquivamento” dos nossos trabalhos. O autor vai demonstrar a importância e a necessidade de construirmos esta memória da prática docente que poderá ser fonte importantíssima de formação e aprendizagem aos iniciantes, etapa fundamental para sua proposta de estudos de casos.

Nóvoa (2007) também destaca o papel da reflexão na constituição do saber docente e explica que a tarefa do professor envolve muito mais do que o conhecimento do conteúdo que ensinará, pressupõe o conhecimento sobre os alunos e sobre como operam seus processos de aprendizagem. É na interlocução entre estes dois aspectos que se configura para o autor, o conhecimento docente. Temos no cerne desta compreensão a dimensão da complexidade da formação docente. Como bem propôs o autor, “os professores devem combater a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento [...] construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência” (2007, p. 4). A partir destes e outros apontamentos, Nóvoa (2011) demarca o quanto a aproximação com o campo prático é importante no processo de formação de professores e reitera o binômio teoria-prática como essencial neste processo. Este campo prático, para Nóvoa (2011), é a escola.

Utilizando e reiterando os estudos de Lee Shulman (1986, 2005), Nóvoa (2002) já havia destacado a importância e a necessidade de os projetos de formação docente promoverem um espaço de profunda apropriação do conteúdo a ser ensinado. Schulman (2005) vai destacar a compreensão como ponto central deste “conhecimento do conteúdo”. Antes de propor uma determinada atividade aos alunos, há um momento prévio, que demanda conhecimento muito aprofundado! Então, mais do que a dimensão técnica, há uma dimensão do saber que permitirá a

produção de novos conhecimentos. Em outras palavras, o conhecimento do professor passa pela profunda compreensão daquilo que ensina. Passa pela “apreensão” das diferentes dimensões que compõem este conhecimento que compartilha e sobre como ele se constituiu historicamente, pois só assim será possível ensinar e conseqüentemente construir novos conhecimentos teórico-práticos. Compreendendo de fato o que ensina, o professor pode refletir sobre sua prática ou realizar escolhas e caminhos pedagógicos que percorrerá. Quanto a isso, Sforni (2012) também ajuda-nos a pensar quando afirma que:

O professor domina o conteúdo quando domina o movimento de pensamento possibilitado pelo conteúdo, como conhecimento geral e abstrato, em sua relação com o concreto, com as situações particulares que podem ser mediadas por tais abstrações. É o que estamos chamando de conhecer sua “instrumentalidade” (p. 477).

Posso inferir através de Nóvoa (2011) e Shulman (1986, 2005) que os “saberes docentes” constituem-se como muito mais do que o fato de conhecer o conteúdo que ensina e ser capaz de compartilhá-lo (torná-lo ensinável). É preciso que os professores construam seu próprio conhecimento teórico e metodológico, tomem decisões, sejam capazes de desenvolver processos autorais de reflexão e reconstrução de sua prática profissional. Mas creio que é fundamental esclarecer que “conhecer o conteúdo”, para Nóvoa, (2002, 2011) já não seria em si algo tão simples e fácil. Esta dimensão do saber docente é extremamente complexa. Com relação a isso, Veiga (2012) reforça a importância de o professorado compreender-se como uma categoria profissional cujo saber é complexo e extremamente especializado. Contudo, reitera a importância do conhecimento teórico profundo (que é também prático) das bases educacionais.

Como bem destacou Sforni (2012), é este saber aprofundado que trará as condições para que o professor possa refletir sobre sua prática, visto que é essencial que os docentes compreendam as condições sociais, políticas e históricas que envolvem a educação e a escola. Para desenvolver intencionalidade pedagógica, afirma Sforni (2012), o professor precisa conhecer e compreender o campo educacional.

Em seu livro “*Formação de professores e o trabalho pedagógico*”, Nóvoa (2002) propõe que os projetos de formação docente, se dediquem ao desenvolvimento do que chamou de “três famílias de competências” – saber

relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se e saber analisar e saber analisar-se” (p. 22). Nóvoa (2011) explica que o uso destes verbos pressupõe que os docentes são objetos e sujeitos do seu processo de formação, ao mesmo tempo. Outra indicação que o autor faz aos projetos de formação de professores envolve o desenvolvimento da comunicabilidade dos docentes e sua “volta” como autoridade pública posicionada, argumentada no fazer do seu papel social. Além disso, afirma, é fundamental provocar nos docentes (em contínua formação) a produção de conhecimentos.

Quando propõe que professores precisam “*saber relacionar e saber relacionar-se*”, Nóvoa (2002) leva-nos a refletir sobre a importância de uma participação efetiva dos professores no campo social através de uma participação política que complemente sua atuação técnica nas comunidades em que está inserido. Sobre “*saber organizar e saber organizar-se*”, Nóvoa (2002), sugere que os cursos de formação permitam aos futuros professores vivenciar e pensar o trabalho docente a partir da partilha, da organização coletiva inter-pares. Destaco a palavra vivenciar, porque, mais do que refletir sobre esta necessidade crucial em sua futura atuação profissional, creio que estes processos são “aprendíveis” e que os projetos de formação de professores precisam promover sua experimentação, desde a formação inicial. O mesmo podemos pensar quando Nóvoa (2002) aponta a necessidade de “*saber analisar e saber analisar-se*”. O autor vai defender que não há possibilidade de construção de conhecimento por parte do educador que não venha a partir de sua reflexão sobre a prática, dimensão fundamental de seu trabalho que deve abranger processos individuais e coletivos em constante movimento.

Às propostas apresentadas por Nóvoa (2002, 2009, 2011) e por Shulman (1986, 2005) acrescento algumas questões defendidas por Veiga (2012). Em seu livro “*A aventura de formar professores*”, a autora analisa duas perspectivas que podem reger a formação de professores: “a do *tecnólogo do ensino* e a do *agente social*” (p. 16). Na sequência do texto, procurarei trazer seus principais apontamentos sobre cada uma destas possibilidades de análise.

O “*tecnólogo do ensino*” surge como uma proposta de formação influenciada pelas repercussões da política neoliberal no campo educacional e tem como principal aspecto o perfil profissional técnico. No Brasil, afirma Veiga (2012), as legislações vigentes sobre as licenciaturas e a Educação Básica estão fortemente

marcadas por estas ingerências internacionais. Aqui, como resultado de um projeto de sociedade perverso, baseado pela lógica consistente no poder instituído internacionalmente, temos respingos de uma visão que prima pelos “resultados” em um modelo alicerçado na “produtividade”, por critérios pré-estabelecidos de rendimento focados no aspecto econômico. A educação é tratada como produto, e compra pra si não só expressões do campo empresarial, como instaura e gera práticas semelhantes cujos propósitos subjacentes, poucas vezes percebe (VEIGA, 2012).

Como reflexo perigoso, afirma Veiga (2012), temos uma formação que se baseia nas competências, “saber fazer” num sentido muito restrito desta expressão e cujos professores se formam para executar tarefas puramente técnicas, sem que haja maior compreensão sobre o que faz. Neste caso, a compreensão profunda sobre os fundamentos de sua prática, pautada por Nóvoa (2002) e por Schulman (2005), fica esquecida e o processo privilegia uma “formação pragmatista, simplista e prescritiva” (VEIGA, 2012, p. 18). O processo formativo, nesta perspectiva, visa à inserção profissional no mercado, enfatiza processos solitários, individualistas, fragmentados e apartados do contexto social mais amplo, todas estas características extremamente antagônicas, a partir das propostas que fui apontando ao longo do texto, a partir dos autores.

Mas sob outra perspectiva de formação, defendida por Veiga (2012) e a qual me filio, temos “o *professor como agente social*”. Nestes projetos formativos temos a possibilidade de instituir aquilo que Nóvoa (2002, 2009, 2011) salienta sobre os diferentes aspectos, que envolvem a necessária transformação nos processos de formação docente. Centrando a proposta no conhecimento, estes projetos visam à profunda apropriação teórica, fundamental à prática reflexiva e contextualizada. A formação para um professor “como agente social”, segundo Veiga (2012), perpassa um sentido de discussão global e dialética que envolve a educação no contexto social e político em que se insere, encara e demarca a formação inicial e continuada e não deixa de colocar no seu bojo as condições de luta necessárias, seja por melhores condições salariais e de carreira, seja por condições de trabalho. Inevitavelmente, temos a dimensão coletiva muito presente e compromisso com uma alternativa que se baseia em processos solidários de transformação social.

Veiga (2012) então defende um projeto de formação de professores extremamente afinado com os pressupostos apresentados por Nóvoa (2002, 2009,

2011) e Shulman (1986) em que privilegiemos um trabalho sólido de apropriação dos conhecimentos docentes que envolvam “saberes disciplinares e curriculares, saber da formação pedagógica, saber da experiência profissional e saberes da cultura e do mundo vivido na prática social” (p. 19). Mas que, além disso, enfatizem a dimensão coletiva e a autonomia docente pautada pela reflexão e posicionamento pessoal, que podem promover movimentos coletivos mais conscientes e críticos sejam eles científicos, mas sejam também sindicais. Para ambos os autores a formação de professores precisa estar centrada na escola e na prática docente, e para Veiga (2012), não pode dissociar “[...] os locais de mobilização (mundo do trabalho), de produção (o mundo da investigação) e da comunicação (o mundo escolar dos saberes e das competências)” (p. 20).

Veiga (2012) retoma ainda, que é preciso compreender a unidade teoria-prática, como transversal a todo processo de formação para que de fato vençamos os “ranços” de separação entre teoria e prática ou o que muitas vezes percebemos, de “aversão” a teoria por parte dos educadores. Para a autora, é necessário vivenciar esta unicidade ao longo do percurso formativo e não apenas em momentos “estanques”, mais focados ao final dos cursos de formação. Neste sentido, “a formação tem como fundamento básico o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como meio de produção de conhecimento” (p. 19).

Com relação às dimensões de teoria e prática na formação docente, destaco o que apontaram Alves e Garcia (2012). Para as pesquisadoras, são diferentes os contextos que compõem o processo de formação docente e todos eles abrangem teoria e prática. As autoras utilizam a expressão “prácticasteorias” trazendo no bojo desta nomenclatura, uma discussão profunda em que compreendem que ambas estão tão imbricadas que não seria possível separar teoria de prática. Como bem explicam, a prática é “a teoria em movimento e a teoria o resultado da reflexão sobre a prática” (2012, p. 491), portanto, segundo as autoras, precisamos vencer a visão dicotomizada e perceber o processo “prácticateoria” como um *continuum* inerente à formação docente.

A todas estas reflexões já assinaladas a partir dos autores, gostaria de somar a dimensão do saber sensível. Este saber da ordem do relacional, da educação sensível, que eu diria, necessária ao processo de formação humana, antes de tudo. Nos tempos atuais, fundamentalmente e agregando às urgências muito bem assinaladas pelos autores que citei ao longo do texto, sugiro que pensemos em quê

peessoas-professores estamos ajudando a formar com nossas ideias, teorias, discursos e ações. Diante de uma realidade mundial cada vez mais excludente e complexa, mutante, desigual, e muitas vezes desumanizada, acredito que estas reflexões precisam perpassar as diferentes instâncias da formação docente.

Tenho utilizado com frequência, como forte inspiração as palavras de Marques (2010), quando se dedicou a escrever um belo texto em que tratava da Dança e da Educação, e penso que cabe providencialmente às discussões sobre formação de professores e uma educação pelo/para o sensível. A autora, ao citar o educador Paulo Freire⁸, relembra que existem dois modos de posicionamento diante do conhecimento: “os *contatos* e as *relações*” (p. 27).

Marques (2010), explica-nos que:

[...] os contatos são reflexos, enquanto que a relações são reflexivas. Contatos são inconsequentes, já as relações são consequentes [...] os contatos são intrascendentes; transcendentes são as relações. Os contatos são intemporais ao passo que as relações são temporais. Em suma, os contatos são unívocos, monólogos, estáticos. As relações são plurais, dialógicas (p.27).

Parece que, muitas vezes, temos proporcionado formações e pesquisas bem mais “*contatos*” do que formações “*relações*”. Através das profundas palavras de Marques (2010), que reiteram muitas das questões que já discorri durante o texto, sinto-me tocada a pensar que a formação de professores precisa se “encharcar” por uma perspectiva cada vez maior das *relações*. É com/nas relações que poderemos encontrar o caminho de “outridade”, no meu entendimento tão necessário aos nossos percursos educativos-formativos. Ao citar Otávio Paz⁹, a autora Isabel Marques (2010) ajuda-nos a pensar neste conceito que nos aponta a necessidade de aprender a ouvir a voz do outro. “Outrar-se é permitir que o outro se coloque dentro de nós, é saber escutar as vozes poéticas e não se sobrepor a elas com argumentações e discussões antes dessas vozes serem ouvidas” (p. 33).

Duarte Jr. é professor na UNICAMP, atua desde 1976 com educação superior e tem dedicado seus trabalhos e estudos a discutir a arte-educação. Em seu trabalho “*O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*” defende, fortemente, a dimensão do saber sensível como necessária à formação humana e, sobretudo, à

⁸ FREIRE, Paulo (1982). Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 5ª edição.

⁹ PAZ, Otávio (1982). O Arco e a Lira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

educação. Em seus escritos ressalta que o saber sensível é um conhecimento visceral, (sempre) corporal, inerente ao homem e que tem se afastado das práticas escolares e sociais historicamente. Para o autor, a arte é um lócus privilegiado de encontro sensível com o mundo. Nas palavras de Duarte Jr. (2006):

Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que eles sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. E será a partir desta 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 me mostre (p. 12).

Em seu livro “A montanha e o videogame: escritos sobre educação”, Duarte Jr. (2010) provoca os Cursos de formação de professores de Arte ao afirmar que a educação do sensível só poderá ser de fato desenvolvida por aqueles educadores que passaram por experiências que lhes possibilitaram o desenvolvimento do saber sensível. A universidade para o autor é o lugar onde deve ocorrer a formação do professor de Arte e esta deve ter como princípio desenvolver o saber sensível e estético de seus estudantes oportunizando sua vivência.

Provocada pelas reflexões discutidas por Duarte Jr. (2006) em seu livro, penso que cada vez mais os espaços de formação docente podem e precisam se aproximar da compreensão e da vivência sensível. Poderíamos “invadir” as licenciaturas, oxigenando-as com Arte? Seria muito pertinente, mas quem sabe começamos considerando esta dimensão sensível para olhar para suas práticas e desafios? Muito mais do que “o que” abordar, eu diria que está “o como” abordar a formação de professores, a formação de gente, e esta mirada pode (precisa) contemplar a dimensão sensível.

Finalizando todas estas reflexões sobre a formação de professores, gostaria de destacar o que apontou Moreira (2011) ao discutir os processos de formação de professores no contexto da escola pública. Ele sugere que os cursos de licenciatura perguntem-se sobre o tipo de professores que desejam formar e em torno de que projeto trabalham, compreendendo seus limites e possibilidades diante do contexto complexo em que vivemos. Nas palavras do autor:

Sugerimos que os cursos que formam professores vejam seus estudantes como intelectuais capazes de assumir responsabilidades pelas decisões

relativas aos conteúdos do que vão ensinar, à forma como vão ensinar e aos objetivos perseguidos (p. 50).

Para isto, contudo, será necessário um esforço grande e cada vez maior para que se (auto)forme para a emancipação, para a outridade e para a necessária transformação social. Como bem salientou Shulman (2005) não há um caráter definitivo e fixo na orientação dos saberes que compreendem o complexo trabalho docente, quanto mais pudermos adentrar em sua prática, conhecer a profissão, aprofundar as pesquisas e descobertas, mais haverá sistematização, e, portanto, proposições mais adequadas. Como tudo muda, se movimenta e transforma, a pesquisa é contínua.

2.1.1 A formação do professor de Dança no Brasil, um balé em andamento...

Como já havia destacado, podemos dizer que a Dança enquanto área de conhecimento está ainda ensaiando seus “primeiros passos” no espaço universitário brasileiro. Trata-se de uma história bastante recente se compararmos com outras áreas, inclusive se formos analisar a trajetória da Arte dentro das instâncias acadêmicas. A Dança começa a abrir seu espaço nas instituições de ensino superior bem mais tarde que outras linguagens artísticas. As Artes Visuais, mais especificamente, tem uma trajetória maior neste sentido.

Terra (2010), em seu texto intitulado “*Onde se produz o artista da Dança?*”, traz-nos um apanhado histórico importante no qual apresenta as questões legais e diferentes processos que envolvem a formação desses profissionais em nosso país. A autora explica que tanto os percursos dos espaços não-formais quanto nos formais, tem se configurado como formativos para os artistas da Dança, sendo os primeiros, historicamente mais vivenciados no Brasil.

Márcia Strazzacapa (2010) é uma importante artista, pedagoga e pesquisadora do campo da Dança e da Educação. Atua na UNICAMP, onde desenvolve estudos através de grupos de pesquisa. Suas publicações são contribuições importantes para o ensino de Arte no país. Ao abordar o tema, Strazzacapa (2010) lembra que, na especificidade do fazer artístico, há um histórico que o distingue de outras profissões como de médicos, engenheiros, advogados.

Diferentemente de outras profissões, na Dança não seria necessária uma formação em nível universitário para exercício da profissão. Nesta tradição que perpassa os anos, artistas, e em especial bailarinos, começam a constituir sua formação, em espaços não-formais. Então, explica Strazzacapa, é devido à existência desta prática cultural, que no imaginário das pessoas fica cristalizada a ideia de que “[...] aquele que faz arte não precisa de faculdade [...]” (2010, p. 12), ao mesmo tempo em que “[...] quem faz dança não precisa de curso superior”. Também são bastante comuns mitos como a ideia de um “dom” ou do “talento” como condições prévias para se tornar um profissional na área, ou ainda, a concepção voluntarista de que a Arte pertence ao campo prático e logo, não é necessária ou parte de seu fazer a reflexão.

Mas é a própria autora que também explica que pela pouca oferta de cursos de Dança no Brasil, muitos artistas acabaram se aproximando de outras áreas como Fisioterapia, Educação Física, Pedagogia, entre outros.

Strazzacapa (2010) pondera sobre a importância de uma formação que auxilie os profissionais bailarinos a desenvolver o pensamento crítico e reflexivo sobre sua arte, trazendo com ênfase a formação nas universidades. Sobre o exercício da docência, reforça que somente o licenciado em Dança é o profissional legalmente autorizado a atuar nas escolas que compõem o ensino formal. Sobre as questões assinaladas, Aquino (1998) destaca:

(...) Porém, se ao artista é possível se estabelecer no mercado profissional após uma trajetória de estudos assistemáticos e não-formais, dificilmente o crítico de dança, o curador, o pesquisador e principalmente, o professor de Dança lograrão êxito se não buscar um instrumental teórico no seio da universidade. E, por outro lado, nova configuração se estabelece nesse panorama: dançarinos e coreógrafos, diante das complexidades do mercado de trabalho, vêm-se impelidos a adentrarem a seara dos conhecimentos teóricos (p. 40).

Terra (2010) explica que embora a maior parte dos profissionais siga esta formação que acontece em academias e escolas de Dança, há o espaço da universidade como outro *lócus* de formação, cada vez mais crescente. A partir de sua experiência como professora universitária no campo, afirma que tem percebido um “fluxo” peculiar já que é comum ver-se, tanto o bailarino oriundo de uma formação em academia de Dança buscando uma licenciatura, quanto o recém licenciado retornando ou se aproximando da escola de Dança para aprofundar suas

experiências artístico-formativas. Segundo a autora, é um processo que tem ocorrido de modo complementar e diverso, e nesse percurso dialogam as experiências dos espaços não-formais de ensino da Dança e as universidades, complementando-se e enriquecendo-se mutuamente.

Mas para que entendamos como estas realidades se configuram hoje é importante pensarmos nos percursos pelos quais a formação dos artistas veio acontecendo em nosso país ao longo do tempo, e, fundamentalmente, como a Dança se movimenta neste processo. Strazzacapa (2003) lembra que houve uma “longa e lenta caminhada” até que o campo da Arte tomasse espaços formais de educação e formação no Brasil. Estes processos acabaram por configurar uma realidade de práticas de ensino desenvolvidas por artistas e instituições particulares e é possível que tenha “adiado” a maior oferta de Cursos de Ensino Superior e sua inclusão na Educação Básica.

Podemos encontrar como um dos primeiros movimentos de “institucionalização” do ensino da Arte no país, o processo de criação das “Escolinhas de Arte”, que surge em 1948. Neste momento, surgem muitos espaços destinados a oferecer cursos livres de Arte e que também formavam os arte-educadores da época, através de cursos que tinham dois anos de duração. Chegaram a coexistir trinta e duas “Escolinhas de Arte” no país. Faziam parte do corpo docente destas instituições artistas brasileiros e pessoas ligadas ao campo que atuavam no país. Naquele período, afirma Strazzacapa (2003), as escolas do ensino formal tinham autonomia para realizar ou não um trabalho de Arte em suas propostas, havendo aleatórias experiências nestas instituições. Estes educadores formados pelas “Escolinhas” eram os profissionais responsáveis pelos trabalhos desenvolvidos nestas realidades.

Um importante marco ocorre em 1971, quando a LDB nº 5692/71, torna obrigatório o ensino da Arte nas escolas. Naquele momento, começam a surgir os cursos de Educação Artística, pois a legislação tornava obrigatória a formação destes professores no ensino superior. Dois anos após, em 1973 surge o primeiro Curso de formação para professor de Arte no Brasil (STRAZZACAPA, 2003).

O projeto de formação vigente nos Cursos Superiores de Educação Artística da época estava voltado a uma proposta de polivalência. Estes cursos que tinham a duração de dois anos (licenciaturas curtas), “habilitavam” os professores a trabalhar desenvolvendo práticas que envolvessem as diferentes linguagens da Arte, entre

elas a Dança. Cabe ressaltar que em 1971, através da resolução de dezenove de agosto, o Curso de formação de professores de Dança é regulamentado, mas não foram elaboradas orientações e tampouco o Conselho Federal de Educação discorreu sobre o fato, conforme explica Strazzacapa (2003).

Seguindo estes “primeiros passos” da Arte no Ensino Superior Brasileiro Strazzacapa (2003) destaca outro importante momento durante a década de oitenta, quando o Conselho Nacional de Educação elabora e aprova uma reformulação curricular que desta vez retira dos currículos escolares a área de Comunicação e Expressão da qual a Dança fazia parte. De modo contraditório, este mesmo documento que não considera a Arte como uma disciplina básica, registra em uma parte do seu texto a sua exigência nos currículos. Para a autora, esta ambiguidade do texto acabou por levar a maioria das escolas particulares a retirarem a Arte de seus currículos obrigatórios.

Mas, paralelamente, explica Strazzacapa (2003), crescia o movimento a favor da inserção da Arte nos processos de educação formal, e organizava-se cada vez mais a própria categoria artística, percorrendo aquela década e a posterior (noventa) com discussões mais acirradas. Em 1996, quando acontece a promulgação da nova LDB (9394/96) em vigor até hoje, a Arte volta a ter espaço legítimo e obrigatório nos currículos da Educação Básica, garantindo-se, pelo menos em seu texto, que quatro linguagens fossem contempladas nas práticas escolares: Dança, Teatro, Artes Visuais e Música. Não mais Educação Artística, a disciplina passa a chamar-se de Ensino de Arte. Mas outros movimentos e processos de organização em cada uma destas quatro linguagens aconteceram, alguns transformados em decorrência das mudanças legais e dos movimentos coletivos, outros de certo modo, antecipando-os.

A partir deste contexto, Strazzacapa (2003) explica que o movimento de inserção da Dança no ensino superior percorreu um caminho diferente das Artes Visuais, que teria sido influenciada por condicionantes legais. A autora afirma que foi este processo de aproximação dos bailarinos e artistas da Dança com outras áreas de conhecimento na universidade (já que não dispunham de muitos cursos de graduação em Dança), que provocou sua expansão. Estes primeiros estudos dos artistas que acabaram por ampliar o campo de atuação da Dança foram, para Strazzacapa (2003), promotores de pesquisas e práticas que impulsionaram o crescimento e oferta dos cursos.

O primeiro curso de Dança no ensino superior no Brasil data de 1956 e foi

criado em Salvador, Bahia, na UFBA¹⁰. De acordo com estudos de Aquino (1998), no ano de 1971 a escola estabeleceu a oferta de duas modalidades de formação em nível superior: a do magistério superior e a do dançarino profissional. Após uma reformulação curricular em setenta, o curso passou a ofertar os cursos de Licenciatura em Dança (antigo magistério superior), passando a partir de então, a acompanhar as orientações e diretrizes legais que regem os outros cursos de licenciatura no país.

Cabe ressaltar que a Dança é um Curso superior com diretrizes próprias desde 1970 no Brasil, mas realmente a existência de tal sistematização não foi suficiente para sua expansão imediata.

Na década de oitenta, em torno de trinta anos após esta primeira inserção oficial da Dança no Ensino Superior no Brasil surgem novos cursos. Segundo Wosniak (2010), em 1984 abre em Curitiba, no Paraná,¹¹ um curso de bacharelado e um de licenciatura e no mesmo ano, se inicia outro, no Rio de Janeiro, na UniverCidade. Na UNICAMP¹², em São Paulo, o curso inicia suas atividades em 1986.

Nos anos noventa, mais cinco cursos de graduação em Dança iniciam suas atividades. Na Faculdade Paulista de Artes o curso inicia em 1991. No Rio de Janeiro, em 1994, abre novo curso na UFRJ¹³. O primeiro curso de Dança do estado do Rio Grande do Sul abre em 1998, em Cruz Alta, na UNICRUZ¹⁴. Ainda nesta década mais dois cursos iniciam suas atividades em 1999: na PUC¹⁵-São Paulo e na Universidade Anhembi-Morumbi, também em São Paulo (WOSNIAK, 2010).

Segundo Strazzacapa (2003), não é possível determinar quais foram as causas que mobilizaram este crescimento na década de noventa, mas a autora explica que alguns fatores podem ser apontados. O primeiro deles seria oriundo da participação de artistas brasileiros em festivais internacionais de Dança. Estes encontros podem ter ampliado as perspectivas de trabalho e influenciado o pensamento destes profissionais sobre a Arte da Dança. O segundo fator pode ter sido a oferta maior de apoio por parte das instituições de fomento no campo cultural, o que acabou gerando crescimento de produções no campo da Dança, de grupos

¹⁰ Universidade Federal da Bahia.

¹¹ Universidade Estadual do Paraná.

¹² Universidade Federal de Campinas.

¹³ Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹⁴ Universidade de Cruz Alta.

¹⁵ Pontifícia Universidade Católica.

independentes e profissionais. O terceiro estaria relacionado à própria atuação dos licenciados até aquele momento pelos cursos de Dança.

É a partir do ano 2000, que segundo as fontes consultadas, evidenciamos o maior período de crescimento de cursos de graduação e pós-graduação em Dança no Brasil. No ano de 2002, de acordo com Strazzacapa (2010), havia mais de trinta cursos de pós-graduação em Dança no país e um total de quinze cursos de graduação na área. Este crescimento fica mais visível se comparamos estes dados aos oportunizados por Wosniak (2010) quando podemos verificar que no ano de 2010 existiam no Brasil trinta cursos de graduação em Dança (em atividade ou em fase de implantação). Este movimento provocou, segundo a autora, um aumento significativo de publicações específicas da área da Dança, a partir de 2005.

O primeiro curso de Dança do Rio Grande do Sul, da UNICRUZ, encerrou suas atividades no ano de 2010. Temos, atualmente em funcionamento, um total de seis cursos. São oferecidas licenciaturas: na UFRGS¹⁶, ULBRA¹⁷, UERGS¹⁸, UFPEL¹⁹ e UFSM²⁰. Além da licenciatura, a Universidade Federal de Santa Maria também oferta um Curso de Bacharel em Dança. Na UCS²¹, em Caxias do Sul, temos o recente curso de Tecnologia em Dança.

Esta ampliação da oferta de formação docente em Dança no ensino superior tem alavancado ainda tímidas oportunidades de trabalho aqui no estado, através de concursos públicos com vagas específicas para a área. Quatro municípios gaúchos já o fizeram e já houve dois concursos da rede pública estadual (CORRÊA e NASCIMENTO, 2013).

Mas, em 2004, dez anos atrás, Strazzacapa (2003) denunciava uma realidade que pouco se modificou nos dias atuais. A professora destacava que, embora houvesse a expansão da oferta de cursos de licenciatura em Dança no país, a prática profissional destes professores ainda era muito voltada aos espaços paralelos à educação formal, fossem ONGs, projetos de secretarias de cultura, academias de Dança entre outros, ainda não se via estes profissionais ocupando o espaço da escola de Educação Básica. Márcia Strazzacapa (2003) anunciava que pela falta de conhecimento dos gestores públicos sobre a existência da formação

¹⁶ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹⁷ Universidade Luterana do Brasil.

¹⁸ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

¹⁹ Universidade Federal de Pelotas.

²⁰ Universidade Federal de Santa Maria.

²¹ Universidade de Caxias do Sul.

específica ou pela equivocada ideia de que os professores de Educação Física estariam habilitados para tal, poucas secretarias de educação na época contratavam licenciados em Dança para seus quadros.

Após este breve panorama inicial acerca do processo histórico de formação do professor de Dança no cenário brasileiro, é importante transitarmos por algumas questões que envolvem uma das instâncias possíveis de sua formação: a Licenciatura, foco deste estudo.

Se formos analisar o que preconizam as Diretrizes Nacionais dos Cursos de Graduação em Dança²², encontramos, no artigo 5º da Resolução 03/2004, que a estrutura pedagógica dos cursos de graduação em Dança devem contemplar:

- I – Conteúdos Básicos: estudos relacionados com as Artes Cênicas, a Música, as Ciências da Saúde e as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Psicologia e Serviço Social, bem assim com as diferentes manifestações da vida e de seus valores;
- II – Conteúdos Específicos: estudos relacionados com a Estética e com a História da Dança, a Cinesilogia, as Técnicas de Criação Artística e de Expressão Corporal e a Coreografia;
- III – Conteúdos Teórico-Práticos: domínios de técnicas e princípios informadores da expressão musical, envolvendo aspectos Coreográficos e de Expressão Corporal, bem como o desenvolvimento de atividades relacionadas com os Espaços Cênicos, com as Artes Plásticas, com a Sonoplastia e com as demais práticas inerentes à produção em dança como expressão da arte e da vida. (p. 2)

De um modo generalista e sem apontar de maneira mais detalhada quais seriam estes conteúdos próprios do campo da Dança, e que em muito ainda precisam ser desbravados, as Diretrizes, por si só, não podem ser consideradas ou contempladas através de uma proposta curricular de formação, se não levarmos em conta todo um contexto mais amplo e desafiador em que se insere a Dança, principalmente a Formação de Professores de Dança no ensino superior. E, naturalmente, sem considerarmos as diretrizes e orientações nacionais para os Cursos de Licenciatura.

São muitos os desafios que envolvem e envolverão a presença da Dança nos espaços curriculares escolares oficiais e, portanto, os desafios que se instauram para a formação do professor de Dança são muito sérios, complexos e multifacetados. Como afirmei anteriormente, e como bem destacam as pesquisas e

²² Parecer CNE/CES nº 146, de 3 de abril de 2002, Parecer CNE/CES nº 195/2003, aprovado em 5 de agosto de 2003 e Resolução CNE/CES nº 3, de 8 de março de 2004.

publicações no campo da Dança esta área de conhecimento ainda não está presente nas práticas cotidianas escolares de modo efetivo. Por este motivo, há muito por fazer, lutar, instituir, conquistar, desmistificar, em se tratando de Dança.

Para Marques e Brazil (2012) a Arte, de um modo geral, tem chegado às escolas através de programas externos “por amigos” ou voluntários e que, via de regra, são bem intencionados. Ela afirma que estas pessoas acabam abrindo espaços de diálogo e visibilidade para o campo Dança e que, portanto, não deixam de ter sua importância. Porém, ressaltam, estes “parceiros” não poderiam de modo algum ocupar o lugar do professor de Arte, um profissional com formação própria e com autoridade para tal. Os autores afirmam que há falta de conhecimento e de clareza por parte dos próprios gestores da escola, que muitas vezes tem uma visão romântica sobre o papel da Arte e sua dimensão artístico-pedagógica na formação dos estudantes.

Quando a Arte chega efetivamente no espaço escolar encontramos escolas cuja estrutura física não está pronta para receber atividades artísticas adequadamente. No caso da Dança, a situação é muito mais séria. O mínimo, (digo mínimo mesmo) uma sala ampla com piso limpo e adequado, seria um luxo, e estamos longe de dispor, visto as condições das escolas de Educação Básica, que lutam ainda por espaço físico para as disciplinas consideradas “mais teóricas” e mais “importantes”.

Em seu livro “*Dançando na escola*”, Marques (2010) muito bem salientava o quanto a escola precisa aprender e desmistificar em relação ao corpo e ao movimento. Isabel Marques é uma das autoras mais importantes da Dança brasileira. Seus escritos, principalmente focados no ensino de Arte e na Dança na escola são referências para os Cursos de Licenciatura em Dança no Brasil.

Se pensarmos que a escola lida de forma ainda limitada com a questão da corporeidade em suas práticas e propostas, como afirma Marques (2010), poderá encontrar também, algumas dificuldades de entendimento e convivência com a Dança. Marques (2010) destaca que a Dança é uma linguagem cuja prática rompe com uma tradição mais cartesiana de educação. E, por ser ainda desconhecida da escola e dos professores, a Dança é pouco compreendida na sua dimensão educativa.

Basta pensarmos no histórico escolar pelo qual passaram os demais professores e pelas experiências de formação institucionalizadas que cursaram.

Certamente não houve discussões mais profundas sobre o tema em sua formação. É possível que tenham tido raras experiências com a Dança, seja na fruição, seja na ação criativa, seja na reflexão sobre esta área de conhecimento. Fosse como alunos na escola básica, fosse como alunos da graduação é bem possível que a grande maioria destes profissionais que atuam na escola não tenham tido experiências curriculares com Dança. Ao contrário de outras áreas já estabelecidas como a Matemática, por exemplo, com a qual todos tiveram aproximações durante a escolarização com seus conteúdos e práticas, com a Dança isso não ocorre. Diante desta realidade, Marques e Brazil (2012) preconizam que o professor de Arte, “precisa ser valorizado em suas funções artísticas e pedagógicas, afirmando-as, claro, com uma atuação propositiva e compromissada” (p. 49). Ao licenciado em Dança que chega à escola, se apresenta o desafio de apresentar a sua área de formação e demonstrar em suas práticas sua legitimidade, especificidades e conhecimentos.

No caso do professor iniciante da Dança, 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. E este é um dos desafios apontados por Marques e Brazil (2012, p. 67), pois quando chegam nos cursos de formação de Arte os futuros docentes não trazem consigo estes conhecimentos “básicos” que deveriam ter sido vivenciados na escola. Os autores enfatizam:

A entrada de muitos candidatos – futuros artistas e/ou professores de Arte – nos cursos Cursos Superiores de Arte nem sempre é, como em outras áreas do conhecimento, uma continuidade dos programas do aprendizado do Ensino Fundamental e Médio. Dá-se o contrário; não raramente os Cursos Superiores de Arte têm de começar do zero, iniciar um processo de ensino e aprendizagem a partir de questões elementares, e, quando há conhecimento anterior, é necessário fazer uma retomada completa [...] (p. 67,68).

Especificamente na Dança, como já destaquei, quando trazem experiências

anteriores, os alunos vivenciaram suas formações e aprendizagens principalmente nas academias de Dança, onde a abordagem na maior parte das vezes é voltada a um único estilo de Dança, sem a preocupação com uma aprendizagem mais articulada e reflexiva da Arte. Para Marques e Brazil (2012), as práticas desenvolvidas nos espaços não-formais de Dança são fechadas em aprendizagens de técnicas muito específicas e desenvolvidas de modo meramente instrumental.

Há ainda outro desafio que o licenciado em Dança enfrentará: seus alunos, com suas expectativas, conceitos, desejos e relações diversas com a Dança. Tomazzoni (2010) apontou algumas destas questões. A primeira delas é que uma vez instituída como componente curricular, a Dança na escola não será mais uma escolha dos estudantes, e sim uma atividade obrigatória para todos os alunos. Esta é uma questão nova para os professores de Dança, que costumam ter como campo de trabalho e experiências anteriores as academias de Dança, onde aqueles que desejam aprender Dança e podem pagá-la se matriculam. Diferentemente daquele aluno que aprende um estilo de Dança muito específico na academia, estes estudantes têm interesses diversos, diferentes aproximações com a Dança, e desejos muito particulares. Marcados fortemente pelo imaginário social do que é e para quem é a Dança, são comuns nos alunos discursos de estereótipos como o da bailarina clássica, o preconceito com gênero e orientação sexual, a concepção de que existe um corpo padrão (esquelético) para a Dança, a ideia da existência de dom, entre outras imagens que povoam as mídias e o imaginário social.

A Dança que, historicamente, foi ofertada em momentos isolados e extracurriculares acaba parecendo para os estudantes um conhecimento de menor valor, optativo (TOMAZZONI, 2010). O desafio e os questionamentos para o professor de Dança começam em que tipo de trabalho desenvolver e qual Dança ensinar.

Com relação à Dança na escola, suas possibilidades e características, temos várias discussões produzidas, principalmente pelas autoras Márcia Strazzacapa e Isabel Marques. Além de suas obras, temos os PCNS²³/ARTE, que abordam as quatro linguagens da Arte na Educação Básica, entre elas a Dança. Este é um documento orientador e propositivo de que dispomos desde 1998. Em seu texto, o referido documento, tanto ao abordar os Anos Iniciais quanto os Anos Finais do

²³ Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ensino Fundamental, problematiza o ensino da Dança destacando sua potência formativa e sua importância do desenvolvimento humano. Naturalmente, cabe destacar que são alguns parâmetros e que apresentam de forma breve a abordagem do ensino de Dança na escola.

Abordando a Dança como área de conhecimento e como uma atividade inerente ao homem, o texto do PCN/Arte (1997) discute a Dança como possibilidade de produção de conhecimento, dando-lhe a devida visibilidade dentro da proposta de ensino de Arte na escola. A este ensino caberia proporcionar, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a maior gama possível de experiências de movimento provocando no aluno a compreensão das possibilidades do seu corpo, em busca de expressividade, criatividade e autonomia. Privilegiando-se vivências de partilha, de exercício de inventividade tanto individual quanto coletivamente, o ensino de Dança desenvolveria a sensibilidade estética através da experimentação do movimento, da improvisação e da relação com preceitos básicos como ritmos, o espaço, o tempo e o peso. São valorizadas experiências de fruição entre os pares, compreendendo também a diversidade de possibilidades de movimento das manifestações populares.

Os anos Finais do Ensino Fundamental seriam o momento a seguir na vivência corporal das crianças, agora oferecendo “subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade” (BRASIL, 1998, p. 70). Nesta etapa do trabalho a Dança pode ser desenvolvida na perspectiva de ampliação dos conhecimentos já adquiridos pelos estudantes e de seus repertórios de movimento, promovendo através da sua produção artística na Dança, maior autonomia e consciência do seu papel social e cultural. Não seria um ensino mecânico, mas uma prática de ensino que oportunize aos alunos possibilidades de construção e de expressão da sua percepção sobre o mundo através do movimento. Problematizar as concepções de Dança dos estudantes, aprimorando habilidades e saberes próprios à sua prática é uma dimensão também prevista nesta etapa de estudo.

Em ambas as etapas de escolarização, pressupõe-se que o ensino de dança oportunize aos estudantes experiências diversas com a Dança, seja pela fruição de obras de seus colegas ou de grupos diversos, seja produzindo coreografias, seja lendo sobre Dança, seja conhecendo sua história, seja pensando nas diferentes abordagens e estilos em que pode se manifestar. Mais que tudo isso, o ensino de

Dança se configura pela vivência estética, social e afetiva entre e com os estudantes. Passa pela compreensão da Dança como uma linguagem que possibilita ler e escrever sobre/com o mundo de diferentes formas.

Além de todos os aspectos e contextos já apontados, chegaremos inevitavelmente a pensar nos formadores dos professores de Dança. Marques e Brazil (2012) nos mostram que os professores universitários dos cursos de Arte, fundamentalmente das licenciaturas, não estão distantes destas realidades. Os autores destacam que embora tenhamos avançado muito e haja cursos de fato engajados com uma proposta pedagógica consistente de formação, que contemple os aspectos artísticos e teórico-metodológicos do ensino da Dança, ainda acontecem sérios equívocos. Em suas palavras:

Um ensino de Arte com metodologias problematizadoras, conteúdos integrados, projetos críticos muitas vezes passa ao largo das práticas dos professores universitários, a maioria deles não se preocupa com os processos de ensino e aprendizagem da Arte, pois 'isso é bobagem da licenciatura, arte se aprende é na raça!'. Os professores 'raçudos', 'estrelas', 'gurus', muitas vezes acabam perpetuando no Ensino Superior formas de ensinar e aprender conservadoras e sem vínculos significativos com o mundo em constante movimento da arte e do ensino em sociedade (p. 71).

Além desta questão, Marques e Brazil (2012) lembram outra realidade muito comum no campo da Arte: a desvalorização dada à docência. A ideia de que o professor de Arte foi aquele que “fracassou” no caso da Dança, como um bailarino profissional, aparece fortemente. Parece predominar a concepção de que o professor de Dança é “menos artista”, por ser antes de tudo um professor. São comuns também concepções e discursos ainda muito arraigados pelos conceitos de “dom” e “estrelato do artista” que povoam este universo de desafios e de separação entre artistas e professores de Arte. Como entendo que ser um professor de Dança pressupõe ser um artista, esta discussão de desvalorização do docente me preocupa e entristece. Mas se formos pensar sobre a profissão docente, como já discuti anteriormente no texto, é possível compreender estes e outros pontos que também afetam a especificidade da Dança.

Marques (2008) em seu livro *“Ensino de Dança hoje: textos e contextos”* já havia analisado esta realidade. Para a autora, muitas vezes dentro do próprio meio da Arte, o professor passa a ter menor importância e acaba relegado ao segundo

plano suas próprias experiências artísticas. E Marques (2008) vai ressaltar que este professor de Dança deve ser um artista. Ser um artista, passa pela experimentação e pela vivência de processos pessoais e coletivos de criação e fruição em Arte. No caso da Dança, acredito que o professor precisar alimentar-se, banhar-se da sua Dança. Precisa conhecê-la, produzi-la, vivenciá-la. Não necessariamente atuando profissionalmente com a Dança, mas “sendo a Dança”.

Marques e Brazil (2012) nos provocam a pensar, porém, que a dimensão pedagógica na formação do professor de Dança é fundamental, mas isso não pormenoriza de modo algum a vivência artística. Ao contrário, afirmam firmemente que é condição essencial para que tenhamos um ensino de Dança efetivo na escola.

É importante ressaltar que quando defendo a dimensão artística na formação do professor de Dança, estou defendendo a ideia de universidade como um lugar da vivência, que não é o único lugar da formação, mas que tem obrigação de oportunizar ao licenciado estas experiências e aprendizagens. Não estou aqui me referindo à formação do exímio bailarino, com a melhor e mais apurada técnica, mas sim, defendo o espaço da formação acadêmica como um lugar privilegiado de formação deste artista que há em cada futuro professor. A formação do licenciado em Dança deve obrigatoriamente oportunizar a esse acadêmico, que não precisa ter “aptidões especiais”, tampouco ter “dançado sua vida inteira”, (aliás, poderá iniciar sua “vida artista” na universidade) diferentes momentos, tempos e espaços de experimentação de processos de criação pessoais e coletivos, em que possa viver a Arte e sua Dança nas mais diferentes e diversas dimensões que for possível.

Para Marques e Brazil (2012) é fundamental que o professor (artista), se transforme em muito mais do que um “dador de passos”, mas que de fato vivencie sua própria condição de artista, experiencie, frua Dança, produza sua arte, crie e transforme seus movimentos, sinta a experiência estética “na pele”, pois ela é que permitirá diálogos verdadeiros e profundos entre aquilo que ensina, cria e aprende. Para o professor de Arte, fazer arte e fruir são necessidades inerentes à sua função. Enfim,

Queremos enfatizar aqui a necessidade, a propriedade, a maravilha de o professor *ser ele mesmo* um pedaço do mundo da arte, uma fonte de fruição e produção artísticas que adentra os muros da escola (MARQUES; BRAZIL, 2012, p. 55).

Sem esta experiência, certamente perdemos a riqueza das aproximações entre Dança e Educação, fundamentais para que vençamos todos os desafios que serão enfrentados. Como procurei ressaltar ao longo do texto, propor um projeto de formação de professores é um grande desafio, e mais complexo talvez, pensar a formação do professor de Dança visto o contexto muito peculiar histórico, social, econômico e cultural em que se configura a Dança no Brasil.

2.1.2 Projetos de formação de professores e desenhos curriculares

Como anteriormente descrevi no trabalho, ainda “afinava” a questão central deste estudo, quando pude melhor perceber os movimentos curriculares que o curso de Dança-Licenciatura da UFPEL foi realizando, posso dizer, constantemente. Como aluna, embora tenha participado de diferentes momentos desta trajetória, não tinha clara percepção desta realidade até o momento em que me debrucei sobre ela. Estes diferentes desenhos que foram sendo traçados, desde a criação do Curso, materializados, principalmente, e aparentemente na estrutura das disciplinas ora ofertadas, ora suprimidas do currículo, pareciam indicar o desejo de mudanças na proposta de formação vigente. Seria por incompletude? Necessidade de adequações? Disputas? Seriam demandas naturais do contexto de sua criação? Estas são algumas questões através das quais trarei algumas discussões nos capítulos seguintes.

Podemos pensar que uma discussão de cunho muito profundo é necessária quando desejamos uma mudança no direcionamento de um projeto de formação docente. Se pensarmos nos pressupostos já discutidos sobre a formação inicial de professores, seus saberes e suas demandas de profissionalização teremos mais subsídios para perceber esta afirmativa. Esta característica tão peculiar do curso, que em seu curto tempo de existência, evidencia tantos movimentos curriculares, é uma questão que merece reflexões.

Naturalmente, não há como negar que uma reflexão sobre determinado projeto de formação de professores passa pela estrutura curricular, mas defendo que anterior a ela, e até mesmo durante e depois da efetivação da mesma, há uma questão mais profunda a partir da qual devemos pensar: que professor desejamos formar, para quê, com quais objetivos e concepções (teórico-práticas)? Mais que

isso, no caso de um projeto em andamento, que práticas formativas temos constituído e por quais pressupostos estas são pautadas?

Para compreender o projeto de formação de professores do curso de Dança, o currículo constitui-se em importante fonte de análise, que traz indícios das propostas de formação de professores do curso sistematizadas em seus diferentes momentos, suas continuidades e descontinuidades, suas nuances, suas transformações e movimentos.

Imbricado a qualquer processo de reflexão sobre um projeto de formação de professores, podemos pensar que o currículo de uma licenciatura é a materialização da visão de um corpo docente sobre o que é formar um professor. Com uma análise aprofundada, podemos “enxergar”, através do currículo, as diferentes escolhas e concepções que nele se configuram, enfim, podemos pensar que a estrutura curricular de um curso é uma seleção que contempla as metas, objetivos e conteúdos, através de um recorte. Conforme salientou Sacristán (1998, p.15), o currículo é uma “práxis antes de um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação [...]” que vai estar diretamente ligado às condições em que foi elaborado. No centro desta discussão estão valores, intencionalidades e relações de poder que se expressam, através desta elaboração ordenada. Porém, é preciso considerar que assim como abordou Sacristán (1998), haverá sempre a dimensão prática da proposta curricular, que pode ou não evidenciar aquilo que está previsto através da sistematização do currículo enquanto documento legal.

Como uma organização sistemática de um projeto de formação, o currículo de um curso de licenciatura pode ser compreendido como o plano de ação de um corpo docente, que deveria ser fruto de uma construção maior, colaborativa, em que estarão sempre em disputa algumas posições.

Sacristán (1998) salientou que estão imbricadas nas propostas curriculares as intencionalidades das instituições, mas, além disso, há grandes repercussões das políticas públicas vigentes em suas organizações. Há, no bojo deste jogo de negociações ainda, as condições humanas, materiais, institucionais, internas e externas de proposição curricular.

Podemos inferir, então, que os contextos em que são elaborados e instituídos os currículos são extremamente relevantes. No currículo estarão expressas escolhas, mediadas por componentes externos tanto por conta de diretrizes e legislações superiores, quanto por componentes da própria instituição, onde haverá

orientações também em disputa. Ao abordar os campos da Didática e do Currículo, Hypólito (2012) ressalta a repercussão que as políticas públicas têm tido nas propostas curriculares em todos os âmbitos, inclusive na formação de professores, onde a lógica gerencial tem atravessado fortemente as propostas vigentes.

Afirmativa semelhante àquela apresentada por Hypólito (2012) podemos encontrar nas discussões de Anadon e Oliveira (2010). Ao trazer algumas reflexões sobre o campo do currículo e as licenciaturas, as autoras apontam para uma superação da visão mais técnica do currículo para que possamos compreendê-lo como um dispositivo ideológico e de poder. Para os autores o currículo determina e ao mesmo tempo é determinado por lógicas e valores culturais dos sujeitos individuais e sociais que o constituem. Portanto, o currículo não é neutro e também se configura como uma “arena de disputas”. As opções e direcionamentos manifestos através do currículo estarão diretamente ligadas a um projeto de formação humana e de sociedade, e é um “delineamento intencional que ora privilegia, ora marginaliza saberes” (ANADON e OLIVEIRA, 2010, p. 25).

Se pensarmos nas propostas e apontamentos sobre a formação de professores de Nóvoa e Shulman, apresentadas através do texto anterior, poderemos olhar, no caso do Curso de Dança-Licenciatura, em que dimensão estão presentes, por exemplo: a prática pedagógica, a visão sobre “teoriaprática”, a concepção sobre os saberes de cunho pedagógico e sua abrangência, os conteúdos próprios do campo da Dança e seu “volume” na estrutura curricular, a pesquisa, os processos de aprendizagem e formação colaborativa, a dimensão política no processo formativo, a aproximação com o campo de aprendizagem da escola, entre outros aspectos já ressaltados. O mesmo podemos pensar sobre os pressupostos da formação do professor de Dança, sobre a dimensão dos saberes artísticos e pedagógicos, vislumbrados através do seu desenho curricular.

Sacristán (1998) enfatiza a complexidade do campo do currículo ao apresentar suas diversas “facetas” e ajuda-me a perceber que compreender os fenômenos que envolvem uma proposta curricular demanda perceber que estarão perpassados pelas diferentes etapas e processos que levaram à sua elaboração, nas condições reais em que se configuraram ou não as discussões, discordâncias, permanências, elaborações, definições, exclusões. Naturalmente, a área e o tipo de formação dos docentes que compõem um grupo que pensa e reestrutura um currículo estará, também, influenciando as escolhas e demarcando um perfil muito

específico de projeto de formação de professores.

Neste sentido, é importante salientar, conforme aponta Sacristán (1998, p.185), que “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca”. Assim, temos o currículo como um processo teórico-prático dinâmico que se movimenta, o que Anadon e Oliveira (2010) também apontaram ao afirmar seu caráter de incompletude e constante transformação, pois os currículos se constroem em processos que envolvem reafirmações e contestações sobre as práticas e as relações nele envolvidas.

Garcia (2011) denuncia, a partir de estudos bibliográficos e uma pesquisa que coordenou, o quanto as atuais diretrizes e orientações curriculares nacionais²⁴ tem percorrido um caminho que impacta de maneira forte a profissão docente em âmbito geral, a partir de uma perspectiva tecnicista e regida pela lógica neoliberal, assim como nos próprios cursos da UFPEL por ela analisados.

Portanto, posso sintetizar as afirmações deste texto apontando que “olhar” o movimento curricular pressupõe compreender e considerar os diferentes atravessamentos que o constituem, sejam eles externos ou internos através de um processo que sempre demarcará escolhas dos profissionais que o sistematizam e “falam” através de sua estruturação. O currículo mostra o que determinado curso pensa sobre o que é formar professores, manifesta seus sonhos e intencionalidades.

²⁴ As Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica através de diferentes pareceres e resoluções formam um conjunto de normativas que regem os cursos de Licenciatura no país.

3 Movimentos da pesquisa: proposta metodológica

*"Eu não estou interessada em saber como as pessoas se movem, eu estou interessada no que as faz mover."
(Pina Bausch)*



Figura 5: Apresentação em escola básica/ Uruguai, setembro – 2011.

Fonte: arquivo pessoal.

Ao longo deste trabalho procurei, primeiramente, apresentar a temática central deste estudo que está dedicado a uma investigação sobre a “Formação de professores de Dança”. Também busquei dissertar sobre minha aproximação com o tema, através de uma escrita que conteve os atravessamentos e experiências profissionais e pessoais que tive/tenho com relação ao mesmo. Então, destaquei o problema de pesquisa que traz em

si o seguinte questionamento: **Como se desenvolve o projeto de formação de professores do Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL, nos movimentos da sua trajetória?**

Busquei evidenciar ao leitor algumas questões decorrentes que auxiliaram a responder a questão central. Foram elas: qual era o contexto institucional no momento de criação do Curso? Como foi percorrida a trajetória do curso até a atual

proposta de formação de professores? Quais são as memórias (docentes e documentais) percebidas nesta trajetória?

Ainda na parte inicial do trabalho, aponte algumas das principais justificativas para a seleção do tema e, conseqüentemente, do recorte dado ao problema de pesquisa. Na sequência do texto, apresentei o referencial teórico que embasou minha investigação, onde discuti dentro do tópico, a “Formação de Professores”, “A formação do professor de Dança no Brasil” e trouxe algumas discussões sobre “Projetos de Formação de professores e desenhos Curriculares”.

Para que possa esclarecer o percurso metodológico que segui durante a pesquisa, discorrerei sobre as diferentes etapas previstas e percorridas nos passos que dancei neste trabalho. Mas, antes disso, são necessários alguns esclarecimentos e “classificações” preliminares. Faz-se necessário apresentar ao leitor o referencial teórico que sustenta teoricamente as escolhas realizadas neste estudo.

Este trabalho se caracterizou como uma pesquisa de cunho qualitativo, inspirada em trabalhos do tipo estudo de caso. Utilizo o termo inspiração visto que, a partir das leituras que realizei, verifiquei muitas aproximações entre as definições propostas pelos autores e as características do objeto de estudo com o qual trabalhei nesta pesquisa.

A autora Marli André (1995), muito embora traga uma abordagem ancorada pelo viés da Etnografia, traz-nos importantes esclarecimentos e definições, às quais me afilio, fundamentalmente, com relação ao estudo de caso. Seus apontamentos me auxiliam a clarificar os motivos pelos quais vejo nesta pesquisa, identificação com trabalhos do tipo estudo de caso. Segundo a pesquisadora, um estudo de caso é um tipo de pesquisa que se dedica a investigar algum fenômeno em particular, seja ele, por exemplo, uma pessoa, um grupo, um projeto específico ou uma instituição. Segundo André (1995), nestes casos:

(...) o interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação (1995, p.31).

Ainda destacando as características de um estudo de caso, a autora ressalta

que este tipo de estudo pode oferecer enorme contribuição ao campo da educação, visto que pode nos auxiliar a conhecer e melhor compreender seus problemas e movimentos. Além disso, afirma, quando é capaz de retratar determinado fenômeno educacional nas suas dimensões individual e social, o estudo de caso se torna uma descoberta extremamente preciosa. Em seu texto, André (1995, p.51) explica que uma pesquisa que se dedique a “[...] entender um caso em particular levando em conta seu contexto e sua complexidade [...]” é aquela cuja metodologia mais adequada seria o estudo de caso. Outro aspecto citado em seu texto e que se aproxima da proposta desta pesquisa é o fato de que um estudo de caso se caracteriza quando a unidade escolhida para a pesquisa é representativa ou muito distinta de outros casos.

André (1995, p.51) explica que podemos chamar uma pesquisa de estudo de caso quando a investigação, dedicada a compreender o processo “envolve, por um lado a descrição do contexto e da população em estudo, e por outro lado, a tentativa de verificar como evoluiu o evento, projeto ou programa estudado”. Ao citar Yin²⁵, André (1995) ainda destaca que a escolha por uma metodologia de estudo de caso deve ser feita quando o trabalho estiver focado em um contexto e fenômeno em movimento, isto é, que seja contemporâneo e esteja se produzindo naquele momento. Mas, explica que além da investigação estar voltada ao que ocorre, o pesquisador estará ainda mais voltado para como ela ocorre.

Todos estes aspectos apontados por André (1995) evidenciam características que compõem a proposta desenvolvida neste estudo, e, portanto, justificam a indicação de que este trabalho possui inspiração no estudo de caso. A presente pesquisa teve como objeto um curso específico, o de Dança-Licenciatura da UFPEL, que apresenta características bastante peculiares, tanto no tocante ao cenário local, como nacional.

Sobre pesquisas que têm o foco de trabalho no aspecto qualitativo, Minayo (1994) destaca que as mesmas buscam a compreensão mais aprofundada dos diferentes fenômenos e seus significados. Especialmente nas Ciências Sociais, segundo a autora, estas pesquisas se ocupam de analisar os dados na perspectiva das relações humanas. Buscam-se, nestes estudos, respostas e dados boa parte das vezes não mensuráveis somente de modo estatístico. A preocupação não

²⁵ YIN, R. K. Case Study research. Newbury, CA, Sage, 1988.

estaria centrada na quantificação dos dados encontrados, mas sim, na reflexão e análise dos diferentes aspectos envolvidos e envolventes nos processos relacionais dos fenômenos estudados.

Em relação a isso, André (1995) destacava que em uma concepção mais avançada e atual (naquele momento em que escreve e podemos afirmar que ainda hoje), cabe-nos compreender que tanto os aspectos qualitativos quanto os quantitativos oriundos de determinado fenômeno podem ser complementares, contribuindo enormemente com nossa compreensão investigativa. A autora destaca a importância de percebermos que caracterizar uma pesquisa como qualitativa pressupõe muito mais do que simplesmente o tipo de coleta realizada, visto que é o tipo de análise que se realizará a partir destes que promoverá um caráter mais ou menos qualitativo, mesmo que estejamos tratando com dados quantitativos.

Segundo Bodgan e Biklen (1994) as investigações qualitativas possuem, em linhas gerais, cinco características. Para os autores, haverá variação entre as pesquisas em relação ao grau em que se configuram qualitativas e também no que se refere às características por eles elencadas, podendo haver maior ou menor presença de um dos cinco aspectos.

O primeiro deles seria o fato de que em uma pesquisa de cunho qualitativo, a fonte direta de coleta de dados é o ambiente real no qual seu objeto de estudo está inserido, sendo que o pesquisador tem papel fundamental. Nestes estudos, explicam, há grande preocupação com o contexto e seus diferentes atravessamentos, históricos, políticos, sociais.

Outra característica apontada pelos autores é o fato de as pesquisas qualitativas apresentarem-se de modo descritivo. Com isso, afirmam que o constante questionamento faz parte da atuação do pesquisador que busca descrever com a maior abrangência possível os diferentes momentos e “achados” de sua pesquisa, na busca pela melhor compreensão dos fenômenos investigados.

Um terceiro ponto seria o interesse maior pelo processo, do que pelos resultados. É entre a questão central e o “produto” que está focada a maior atenção do investigador que busca um trabalho qualitativo. O foco está no modo, no “como” ocorrem e se movimentam os fenômenos.

O quarto aspecto ressaltado pelos autores é o caráter indutivo presente na análise dos dados encontrados. Nesta característica fica evidente o aspecto contínuo de uma pesquisa qualitativa que vai sendo “costurada” ao longo do

trabalho, conforme a coleta de dados vai sendo realizada e uma série de fatores vão sendo apontados e somados encontrando-se, assim, as principais descobertas e considerações.

O último ponto destacado pelos autores enfoca a dimensão do significado como fundamental neste tipo de estudo. Estes teóricos afirmam que é o ponto de vista e as percepções e perspectivas dos participantes da pesquisa que terão “maior peso” no trabalho. Há grande preocupação com o registro destas percepções, valores e expectativas dos sujeitos envolvidos.

De acordo com os pressupostos teóricos aqui apresentados e o tipo de trabalho desenvolvido estarei, na continuidade do texto, apontando os diferentes momentos desta pesquisa qualitativa.

3.1 Primeiro movimento: o “Estado da Arte”, levantamentos bibliográficos

Assim que “fechei” a questão central deste estudo e estabeleci as questões decorrentes e o objetivo desta investigação, iniciei uma etapa muito importante de pesquisa que me auxiliou a construir um levantamento inicial acerca do que já havia sido produzido cientificamente sobre Formação de Professores de Dança. Além de contribuir para que eu pudesse encontrar materiais que fossem utilizados na sequência dos estudos, como parte do referencial teórico, este trabalho me permitiu encontrar novas e importantes justificativas para o desenvolvimento desta pesquisa²⁶.

Comecei este trabalho realizando buscas junto ao banco de dados do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ²⁷, procurando verificar os grupos cadastrados e que abordassem a temática estudada no presente trabalho. Utilizando os descritores “Formação de professores de Dança”, encontrei um total de dez grupos de pesquisa cadastrados no país. Entre eles, seis encontravam-se como propostas oriundas da Educação Física, dois da Educação e apenas dois da Arte.

²⁶ O primeiro levantamento que busquei fazer foi junto ao Banco de Dissertações e Teses da CAPES. Durante o período em realizei o “Estado da Arte” (janeiro e fevereiro de 2014), o site estava em manutenção e quando retornou “ao ar” dispunha somente os dados referentes ao ano de 2012, pois sua atualização estava prevista para ser realizada ao longo do tempo. Portanto, não foi possível considerar suas informações neste projeto.

²⁷ Conselho Nacional de Pesquisa.

Ao verificar os textos das “repercussões dos trabalhos dos grupos”, apenas um, do campo da Arte, declara desenvolver trabalhos de pesquisa em formação, ensino e aprendizagem em Dança, abordando também a formação inicial e continuada de professores. Este grupo foi criado em 2006, mas não cita nas suas linhas de pesquisa o ensino da Dança ou a formação de professores. Outros três não mencionam dentre suas principais ações, pesquisas no campo da formação de professores de Dança, embora no item “linhas de pesquisa” registram “Ensino e formação do professor ou formação de professores”, sem especificar a área de formação. Apenas um dos grupos pontua como linha de pesquisa a formação de professores em Educação Física, o que não contempla uma formação de professor de Dança.

Realizando a mesma busca com os descritores “Licenciatura em Dança”, surgiram mais três grupos, sendo eles oriundos: da Educação, da Filosofia e da Arte respectivamente. Nenhum dos três grupos declara realizar investigações sobre a formação de professores de Dança. Ao elencarem as linhas de pesquisa aparece em um deles, com início em 2006, “formação continuada” e em outro, este de 2012, a “Educação Musical para o Curso de Licenciatura em Dança”.

Ao pesquisar novamente neste mesmo banco de dados, agora com as palavras “Formação do professor artista” aparecem apenas dois grupos, ambos do campo da Arte, um deles do próprio Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL, cujo grupo foi formado em 2013. O mesmo descreve em uma das suas três linhas de pesquisa a “Formação docente: o professor-artista-pesquisador”. O outro grupo de pesquisa, registrado em 2009, explicita em suas ações o objetivo de contribuir para o campo da formação de professores, mas não o tem como uma das suas linhas de pesquisa.

Quando utilizei o descritor “Formação Docente em Dança” surgiu um total de nove grupos. Dentre eles, repetiram-se quatro grupos anteriormente encontrados nas outras buscas. No restante dos achados, duas propostas do campo da Educação, duas da Arte e uma da Educação Física. Não há em nenhum grupo a linha de pesquisa em formação de professores, tampouco em Dança. Apenas um deles do campo da Educação cita a formação de professores de modo geral, sem especificar a área desta formação.

Buscando verificar a existência de grupos que estudassem especificamente a história dos Cursos de Dança, inclui três buscas utilizando como descritores:

“Memória do Curso de Dança”, “História do Curso de Dança” e “Trajetória do Curso de Dança”, não encontrando nenhum grupo neste levantamento. O mesmo busquei através do descritor “Currículo Curso de Dança”, também com busca sem resultado. Ao pesquisar com a palavra-chave “Curso de Dança” três grupos anteriormente encontrados foram listados, sendo que um deles havia desenvolvido uma pesquisa sobre o ensino da Música no Curso de Licenciatura em Dança.

A partir desta primeira busca pude inferir que é bastante escassa e recente a organização de grupos de pesquisa que se dedicam a estudar a formação de professores de Dança no país. Embora seja citada como uma das abrangências do trabalho desenvolvido por dois dos grupos, ela não se configura como a principal ênfase de trabalho destes pesquisadores e apenas em um deles a Dança é a única área de conhecimento estudada. Nas descrições dos grupos encontrados pude perceber que já existem grupos de pesquisa que se dedicam aos estudos relacionados à Dança, mas boa parte deles é realizada por profissionais da Educação Física, cuja abordagem, possivelmente, não aconteça pelo viés da Arte. No campo da Arte, observei que muitos grupos têm realizado ações interdisciplinares englobando as diferentes linguagens artísticas e outras áreas do conhecimento. Verifica-se, também, que existe produção no campo específico da Dança, mas não há um grupo, a partir desta busca, que se dedique exclusivamente a investigar a formação de professores de Dança. Além disso, boa parte dos estudos encontrados se dedica a pesquisas muito mais voltadas ao fazer artístico do que aos aspectos pedagógicos que envolvem a prática pedagógica em Dança na perspectiva artística.

Ainda percorrendo esta trajetória inicial em busca de trabalhos que pudessem subsidiar teoricamente o presente estudo, além de organizar o “Estado da Arte”, realizei algumas buscas no banco de dados do *Scielo*. Então, iniciei uma pesquisa em torno dos trabalhos disponíveis na página, publicados no Brasil. Primeiramente, fiz um levantamento com os descritores “Formação de professores de Dança”. Nesta busca, encontrei um total de quatro artigos²⁸. Entre eles, um dos artigos resulta de estudo que investiga a proposta curricular de formação de professores em cursos de Educação Física e Dança, analisando a dimensão da categoria corpo em seus projetos pedagógicos. Um segundo, aborda algumas reflexões sobre formação de

²⁸ A pesquisa se deu com a leitura de todos os resumos disponíveis, sendo que quando os mesmos não fossem esclarecedores os trabalhos eram lidos.

professores através de experiências com Dança, mas não enfoca a formação do professor de Dança em si. O terceiro trabalho tem entre outros aspectos analisados o ensino e a formação de professores de Dança, em um comparativo entre Brasil e Inglaterra. O último trabalho, do mesmo autor do primeiro, versa sobre a mesma temática.

Na segunda busca, utilizei as palavras “Licenciatura em Dança”, foi quando houve o resultado de mais dois artigos. Um deles repetiu-se da busca anterior. O outro, da mesma autora de outro trabalho, originou-se também de sua dissertação de mestrado, desta vez abordando a cultura popular e a Dança nos currículos dos cursos estudados.

O terceiro trabalho encontrado, também aborda Dança e Educação, mas destaca o movimento humano no espaço escolar e relata experiência com formação continuada de professores a partir da área de conhecimento Dança, através de trabalho desenvolvido por um Curso de Licenciatura em Dança.

Também realizei buscas utilizando os descritores “Formação do professor artista”, onde foi encontrado apenas um trabalho, sendo o mesmo, um trabalho que se dedica ao estudo em outra área de conhecimento: Física. Com as palavras “Formação Docente em Dança”, “Memória do Curso de Dança” e “História do Curso de Dança”, o banco de dados não disponibilizou nenhum trabalho.

Quando usei somente o descritor “Dança” surgiu um total de noventa e seis trabalhos, sete deles repetiram-se dos levantamentos anteriores. Analisando os resumos de todos eles pude perceber que existem vários trabalhos publicados tendo a Dança como foco principal de estudos. Do total destes noventa e seis trabalhos, apenas dez não abordavam a Dança em seus estudos. Lendo o restante dos trabalhos vejo uma grande aproximação da Dança com estudos na área da Saúde, principalmente com relação a questões anatômicas que envolvem o movimento humano e práticas corporais, além do trabalho com a Dança numa perspectiva terapêutica. A quase totalidade dos trabalhos se encontrava publicado em revistas de Medicina, Fisioterapia e Educação Física.

No que se refere ao estudo sobre os fazeres artísticos e a Dança encontrei trabalhos que envolvem o ensino e a aprendizagem de técnicas de Dança e investigações em torno de experiências de pesquisa de movimento, este tipo de estudo são a maioria dos que abordam a Dança como foco central do trabalho. Sobre aproximações da Dança com o ensino formal (escola), encontrei 8 artigos.

Também é possível verificar estudos em torno do ensino da Dança em espaços não-formais como ONGs, projetos sociais, espaços de trabalho terapêutico com grupos diferenciados, principalmente no atendimento a idosos.

Desta segunda busca realizada pude encontrar dados que me levam a refletir sobre o crescente volume de estudos e pesquisas no campo da Dança no país, especialmente nos últimos anos, possivelmente em virtude do aumento da oferta de cursos em nível universitário. Em se tratando da formação dos professores de Dança a produção é ainda pequena, pelo menos no que se expressa através de publicações em revistas científicas, assim como há poucos registros sobre a história dos cursos de Dança no país de acordo com este levantamento, nicho que acena com potencial investigativo grande e necessário.

Na continuidade dos levantamentos realizei busca junto aos sites das nove edições do ANPED/SUL²⁹, ocorridas entre os anos 1998 e 2012. Analisando em todos os eixos temáticos e GTs, assim como nas diferentes modalidades de trabalhos apresentados, verifiquei que não existe nenhum trabalho que discuta a formação do professor de Dança, especificamente. Apenas em um dos trabalhos aparece uma discussão de formação de professores realizada através da linguagem da Dança e não para se tornarem professores desta linguagem. Sobre a formação do professor de Arte, de modo geral, encontrei muito poucos trabalhos.

Encontra-se volume um pouco maior de produções que cercam o tema Artes Visuais, não somente com relação à formação inicial e/ou continuada, como também envolvendo práticas pedagógicas em escolas e outras discussões sobre esta linguagem artística. Em número menor, estudos sobre as linguagens da Música e do Teatro. Nenhum dos trabalhos envolve discussão sobre um Curso de Dança, seja licenciatura ou bacharelado. Em número bastante pequeno, encontramos alguns estudos sobre o ensino da Dança em espaços não-formais. Cinco trabalhos tratavam sobre o ensino de Arte nas escolas da Educação Básica, quatro trabalhos, sobre a Dança e Folclore, mais três trabalhos envolvendo a Dança dentro do campo da Educação Física.

Ao analisarmos os materiais do evento na perspectiva histórica, perceberemos que os trabalhos oriundos do campo da Arte foram crescendo ano a

²⁹ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. No trabalho regional (SUL) a ANPED aproxima pesquisadores e programas de pós-graduações dos três estados: Rio Grande Sul, Santa Catarina e Paraná.

ano e em relação à Dança como área de conhecimento presente o mesmo também acontece. Após este levantamento na ANPED/SUL é possível perceber que em nossa região do país a produção no campo da Arte, principalmente na Dança, em aproximação com a Educação ainda é pequena. Com relação à temática aqui estudada, é praticamente inexistente. Naturalmente, há que se destacar que estes dados estão expressos em um evento específico, e do campo da educação.

Na continuidade das buscas, então, fui ao banco de dados da ABRACE³⁰, visando de certo modo “mapear” as publicações existentes, agora no campo específico das Artes Cênicas. A partir do “V Congresso”, ocorrido no ano de 2008, estão disponibilizados e digitalizados os trabalhos apresentados nestes encontros no espaço virtual oficial da associação. Analisando todos os GTs e os resumos dos trabalhos um a um, foi possível encontrar um número muito expressivo de pesquisas e estudos nas Artes Cênicas, com prevalência no campo do Teatro.

Com relação à Dança existem dois GTs que seriam mais centrados em pesquisas que levam como foco central o campo: “GT Dança, Corpo e Cultura” e o “GT Pesquisas em Dança no Brasil: processos e investigações”. O primeiro, com um total de vinte trabalhos disponíveis e o segundo quarenta e oito, isto no V Congresso. O restante, em torno de nove grupos de pesquisa, está organizado de modo que alguns estariam mais “afinados” com os estudos produzidos em Teatro, outros podendo abranger ambas as linguagens ou até mesmo o hibridismo entre elas. Nesta edição do evento foi possível perceber que sobre a formação de professores de Teatro havia em torno de oito trabalhos, e apenas um abordava a formação de professores de Dança, conjuntamente. Dos vinte trabalhos apresentados no “GT Dança, Corpo e Cultura” nenhum estava voltado aos estudos ligados à discussão histórica, curricular ou de proposta de formação de professores em uma licenciatura em Dança. No “GT Pesquisa em Dança no Brasil”, um trabalho abordou a questão da Dança no Ensino Superior em uma espécie de apanhado da pesquisa em Dança no Brasil.

No arquivo digital do VI evento, ocorrido em 2010, um volume maior de trabalhos foi encontrado. No “GT Dança Corpo e Cultura”, encontrei um total de trinta e seis trabalhos, sendo apenas um sobre a formação docente em Dança e outro sobre a Dança na Universidade. Em outros grupos de pesquisa há um volume

³⁰ Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas.

grande de estudos sobre a formação em Teatro, sendo que nesta busca foi um total de dez trabalhos focando o tema. Também encontrei discussões sobre reformulação curricular em Cursos de Teatro, em torno de quatro, mas nenhum abordando o mesmo com relação a Cursos de Dança. No “GT Pesquisa em Dança no Brasil: processos e investigações” a partir de um total de sessenta e oito trabalhos apenas um trazia a discussão sobre currículo, mas desta vez, investigava a presença da Dança nos cursos de formação de pedagogos.

A VII edição do congresso da ABRACE, no ano de 2012, não manteve o “GT Dança, Corpo e Cultura”. Foi possível encontrar em torno de sete trabalhos abordando a formação do professor de Teatro. No GT “Pesquisas em Dança no Brasil” encontrei um total de cento e três trabalhos. “Cercando” o tema estudado neste trabalho de pesquisa, pude encontrar cinco trabalhos, um abordando a formação em Dança, sem dar ênfase única ao curso de Licenciatura na área, outro trabalho abordando o processo histórico da formação profissional em Dança no Brasil, também de modo amplo. Apenas um deles faz análise da formação de professores, percorrendo currículos de cinco cursos de licenciatura em Dança no Brasil para investigar a dimensão teórico-prática em seus projetos de formação. Um relaciona a experiência do PIBID com a licenciatura em Dança e um último que relaciona formação de professores de Dança e gênero.

A busca no espaço virtual oficial da ABRACE, espaço de estudos e investigações em torno das Artes Cênicas me possibilitou encontrar não só referências bibliográficas que podem ser muito pertinentes ao presente estudo, como me possibilitou verificar a pequena produção existente em torno da temática formação de professores em Dança. Verifiquei que neste importante evento, a produção do campo da Dança também vem crescendo a cada ano, mas boa parte dos estudos e trabalhos acadêmicos ainda se dedica ao estudo sobre processos e investigações artísticas.

Percebe-se que os estudos giram tanto em torno de processos artísticos realizados em espaços não-formais, quanto em espaços formais de ensino. Existem sim, discussões pedagógicas sobre estes fazeres, mas parece ainda não haver consistente produção teórica sobre os processos formativos de professores de Dança. Com relação às trajetórias dos Cursos de Dança no Brasil o registro de pesquisas é mínimo e segmentado a um ou outro projeto. É pequeno o número de trabalhos voltado ao estudo de estrutura curricular destes cursos. Não encontrei

nenhum trabalho dedicado a olhar um projeto de formação de professores em Dança dentro destes levantamentos iniciais.

Observa-se, a partir deste estudo, que temos pequena produção científica se comparar com outras áreas de conhecimento e uma vivência ainda muito nova da Dança no espaço acadêmico, especialmente a partir de uma abordagem do campo da Arte. Lembro-me, neste sentido, do que afirmava Strazzacapa (2010), ao discutir o contexto histórico e social da Arte em nosso país. Em seu texto, Strazzacapa (2010), pondera que a Dança pertence ao que chamou de “Terceiro Mundo da Arte”. A pesquisadora, ao comparar a Dança com as Artes Visuais, afirma que enquanto as Artes Visuais, pertencentes ao “Primeiro Mundo da Arte”, tem no cerne das suas pautas de luta a discussão sobre o aumento da oferta de espaços de trabalho ou a infraestrutura ideal para suas produções, a Dança ainda se esforça para “existir”. Ou seja, as dificuldades são bem maiores e mais básicas. Quanto a isso, Bergallo (2003) afirmava, há uma década atrás, que o campo da Dança ainda “carece de material teórico”, reiterando as ressalvas que Strazzacapa (2010) também havia apontado. Esta é a realidade existente ainda hoje.

Bergallo (2003), abordando a questão do espaço social ocupado pelo campo da Dança, defende a ideia de que a produção científica na área é um passo importante e necessário no sentido de alcançarmos novos patamares e espaços sociais para a Dança. Sua escrita evidencia a necessidade de sistematização de uma história da Dança ainda bastante recente em nosso país, cuja produção científica através de registros e pesquisas é urgente. E afirma que:

[...] é impossível reconhecer, romper, propor um novo “movimento artístico” da dança (objeto de desejo do campo) sem sistematizar o conhecimento acumulado, conhecer e compreender nossa história e capital corporal adquirido (p. 96).

No que se refere ao espaço escolar e as questões e discussões ligadas à educação, conforme salientou Strazzacapa (2010), a Dança ainda “não existe” como uma prática efetiva, curricular, institucionalizada. Ela ainda aparece em momentos, espaços e tempos distintos, pontuais e, na maioria das vezes, ligados às festividades e datas comemorativas, através de propostas realizadas por profissionais diversos e/ou professores das mais variadas áreas de formação. A proposta artística fica anulada em virtude de uma série de outros objetivos e

concepções equivocadas como “deixar os alunos mais calmos”, “trabalhar a coordenação”, “agradar os pais”, entre outros (MARQUES, 2008 e 2010). Pouquíssimas, eu diria, raríssimas vezes acontecem vivências propostas por professores de Dança, licenciados para tal. Portanto, podemos pensar, como já afirmei anteriormente, que quando há Dança nos espaços da Educação Básica, ela está ligada à atividades extraclasse, opcionais aos estudantes ou em momentos festivos “como um enfeite”.

Enfim, se a Dança ainda “não existe” como área de conhecimento com saberes e práticas próprias nas escolas, como pensar, ou melhor, refletir, propor processos de formação, propostas pedagógicas para o ensino da Dança? Se ela ainda “não está”, se não houve tempo e espaço para sua existência, se ainda não há de fato esta prática para teorizar, como fazer? Fica comprometida e limitada, de certa forma, a produção neste sentido, temos perspectivas “idealistas” para guiar nossas reflexões, mas, ainda sim, temos muitos passos pela frente para que cheguemos ao “Primeiro Mundo das Artes”. Estas ponderações das autoras talvez “expliquem” ou nos apontem motivos para que possamos analisar a realidade encontrada através das buscas que realizei neste levantamento inicial e mais uma vez, justificam a pertinência do presente estudo.

3.2 Segundo movimento: da Fase Exploratória ao Trabalho de Campo

Assim que realizei este levantamento inicial, dediquei-me a melhor desenhar o projeto de pesquisa. Então, comecei os estudos teóricos que fundamentaram a escrita do capítulo dois. Uma vez construído e estudado o referencial teórico para os temas centrais deste estudo, foi momento de buscar as bases teóricas para a estruturação metodológica deste trabalho.

Encontrei em Minayo (1994) a utilização do termo *Ciclo de Pesquisa* para referir-me ao processo percorrido durante uma investigação científica. A autora considera a pesquisa como um ato que é criativo pelo caráter único e ao mesmo tempo sistematizado por sua estrutura. Para Minayo (1994), este processo que se dá de modo contínuo e espiralado, possui etapas diferentes e complementares as quais chamou de “*Fase Exploratória de pesquisa*”, “*Trabalho de campo*” e “*Tratamento do material*”. É importante ressaltar que para ela, a ideia de ciclo se

justifica visto que uma pesquisa não acontece de modo estanque e linear. Minayo (1994) afirma que este ciclo é contínuo e que não se concluirá com o “fim” de uma pesquisa, já que compreende que dele emergirão novas perguntas que serão acrescidas aos conhecimentos produzidos, gerando assim, uma nova etapa posterior.

Esta primeira etapa de trabalho que descrevi no texto anterior seria o que Minayo (1994) chamou de *Fase Exploratória* extremamente importante segundo a autora, pois é quando o pesquisador se dedica às indagações iniciais. É neste momento então, que deve perguntar-se acerca daquilo que será pesquisado, os motivos que o levam a questionar-se e olhar de modo mais aprofundado ao fenômeno escolhido e o porquê de se constituir como um potencial problema de pesquisa. Uma vez lapidada a questão central, e os objetivos do trabalho, é momento de encontrar e percorrer o referencial teórico mais adequado, assim como de delinear metodologicamente suas diferentes etapas de trabalho encontrando os instrumentos de coleta de dados e seus procedimentos. Então uma vez com estes aspectos definidos é preciso sistematizá-los através de um projeto de pesquisa (MINAYO, 1994).

Segundo Deslandes (1994), é fundamental que o pesquisador organize e realize a fase exploratória de sua pesquisa consistentemente, de modo que sua investigação possa transcorrer do modo mais qualificado possível, caso contrário, certamente enfrentará dificuldades durante as etapas seguintes. Para a autora, a etapa exploratória está concluída quando o pesquisador:

[...] definiu seu objeto de pesquisa, construiu o marco teórico conceitual a ser empregado, definiu os instrumentos de coleta de dados, escolheu o espaço e o grupo de pesquisa, definiu a amostragem e estabeleceu estratégias para entrada no campo (p. 32).

O segundo momento deste ciclo, nomeado por Minayo (1994) como “*Trabalho de campo*” é constituído por diferentes processos. Primeiramente, deve-se realizar o levantamento bibliográfico disponível e pertinente. Segundo a autora, nossos estudos emergem a partir de uma pergunta central, um problema a ser descoberto, aprofundado, ou melhor, analisado. Estas perguntas são direcionadas em busca de possíveis respostas, que são trabalhadas sempre na perspectiva de algum

conhecimento anteriormente construído, de onde está embasado nosso olhar para aquele fenômeno, a ele chamamos de referencial teórico. As teorias são fundamentais porque nos auxiliam a “olhar” para os nossos objetos de investigação, a esclarecer questionamentos e pontos contextuais, ajudam-nos também a elaborar as questões a serem investigadas, a construir nosso caminho metodológico e a analisar e organizar os dados encontrados. A teoria, portanto, é a fundamentação de nossa ação investigativa (Minayo, 1994).

Além disso, é efetivamente neste momento do “*Trabalho de Campo*” que o pesquisador vai “concretizar” e realizar a coleta de seus dados. Nesta etapa exploratória poderá se utilizar de diferentes estratégias metodológicas. Ao abordar a questão da postura do investigador diante do trabalho de campo, Neto (1994) destaca a importância de que o pesquisador mantenha sua curiosidade epistemológica diante do fenômeno estudado, uma vez que boa parte das vezes, os pesquisadores “vão a campo”, muito mais em busca da confirmação das suas expectativas e hipóteses iniciais, do que imbuídos do ato de observar e investigar o campo como um universo a ser descoberto, revelando aquilo que lhe é desconhecido. Para o autor, esta postura manifestada pelo olhar “desvelador” é bem mais profícua e segura metodologicamente.

Porém, conforme explicou André (1995) de modo bastante claro, embora haja bom arcabouço teórico para fundamentar o trabalho de campo de uma pesquisa do tipo estudo de caso, ele sempre necessita de abertura e flexibilidade, pois, muito embora seja essencial um bom e organizado planejamento para as diferentes etapas da pesquisa, ele deverá estar atento e aberto às mudanças circunstanciais que a própria coleta pode gerar.

Decidir o que constitui realmente o caso, como os dados serão coletados, quem será entrevistado ou observado, que documentos serão analisados, é uma atividade que pode apenas ser esboçada num primeiro momento, mas terá que ser repensada, redefinida, modificada ao longo da pesquisa, segundo defendeu André (1995). Esta etapa do trabalho dependerá de como serão os contatos iniciais do pesquisador, de sua forma de entrada em campo, de sua aceitação ou não, de sua interação com os participantes e só então que poderá ir sendo mais especificada. Além dessa flexibilidade no próprio esquema de trabalho, as decisões sobre como analisar e apresentar os dados também não podem ser predeterminadas, a não ser em linhas bem gerais. É com base na forma como a pesquisa vai se desenvolvendo

e em decorrência dela que essas decisões vão ficando mais claras (ANDRÉ, 1995).

Portanto, esta proposta, embora estruturada com rigor e cuidado esteve sempre flexível e sensível, de acordo com os movimentos naturais que foram “dançados” durante o “*Trabalho de Campo*”.

A partir do problema de pesquisa retomado neste capítulo e da caracterização do objeto de estudo, comecei a buscar também à luz de referencial teórico o recorte que me ajudaria a delimitar a amostragem da pesquisa e, conseqüentemente, os instrumentos de coleta de dados.

Para Deslandes (1994, p. 42), ao delimitarmos a amostragem em uma pesquisa de cunho qualitativo é fundamental que nos perguntemos sobre “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa com o problema a ser investigado”, e enfatiza que uma amostra é bem selecionada quando nos possibilita a maior abrangência possível do problema investigado.

Neste trabalho, utilizei dois instrumentos de coleta: **fontes documentais e entrevistas.**

Na primeira etapa de Coleta de dados analisei as fontes documentais, onde busquei contato e leitura detalhada das diferentes versões existentes do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança, da Universidade Federal de Pelotas, RS, seus textos e propostas com relação ao projeto de formação de professores de Dança. Além deste documento, também foram utilizadas documentações anexadas ao processo de reformulação curricular que me foram disponibilizados. Quanto a isso, Gil (2010) defende a importância da realização de análise de documentos em um trabalho baseado em estudo de caso, pois eles podem contribuir sobremaneira com a compreensão e interpretação do pesquisador.

Nesta etapa da pesquisa, que descreverei de modo mais detalhado no capítulo seguinte, procurei realizar uma leitura bastante atenta e minuciosa. Analisei o que diziam tais documentos sobre o projeto de formação de professores de Dança, através de sua proposta curricular: a constituição e caracterização das disciplinas, o papel da prática pedagógica no percurso formativo do curso, a estruturação dos estágios, o perfil do egresso, a modalidade de ingresso, a dimensão das disciplinas teórico-metodológicas e do campo da Educação, a proposta artística, entre outros aspectos que puderam ser “focados”, sempre tendo em vista a questão central de pesquisa.

A segunda etapa de coleta de dados foi realizada com entrevistas

semiestruturadas, totalizando oito entrevistados (Apêndice I). Cinco professores que estiveram na coordenação do curso desde sua abertura em 2008 fizeram parte deste grupo. Este recorte se justifica porque a partir das reflexões iniciais sobre a trajetória do Curso, parece-nos que é esta figura que esteve “à frente” do corpo docente, conduzindo e mobilizando os processos de reformulação curricular no curso. Além destes cinco professores, foram entrevistados mais três docentes que fazem parte do Colegiado e que ingressaram no curso até o ano de 2012³¹.

Conforme explicou Neto (1994, p.56), a entrevista é “uma conversa a dois com propósitos bem definidos”. Nesta experiência relacional, explica Szyanski (2004), não podemos esquecer que estarão presentes, inevitavelmente, as concepções, sentimentos e interpretações tanto do entrevistador, quanto do entrevistado. É fundamental, segundo André (1995), que haja entre pesquisador e entrevistados uma relação de confiança e segurança em que lhe possam ser garantidos o controle e aprovação daquilo que será publicado.

Szyanski (2004) pondera que as entrevistas mais abertas, sem uma estrutura prévia estabelecida podem dificultar a coleta de dados “mascarando” as expectativas e propósitos do trabalho realizado, assim se perdendo o potencial maior deste tipo de levantamento. Por outro lado, ressalva a autora, uma entrevista muito “fechada”, pode levar a um engessamento por parte do entrevistador e de certo modo, interferindo na qualidade de uma coleta que busque aspectos mais subjetivos e pontos importantes e inesperados emergidos naquele momento da entrevista. Estes dois aspectos, associadas às características do trabalho que objetivei desenvolver e com as necessidades colocadas pelo problema de pesquisa de onde parte este estudo, me levaram a optar por realizar entrevistas semiestruturadas.

É importante destacar ainda, conforme bem assinala Szymanski (2004), que é necessário, antes de qualquer outro momento da entrevista, uma apresentação inicial, através da qual fique claro ao entrevistado, a que se refere o trabalho proposto e quais os principais objetivos que o constituem. O que realizei, com cada

³¹ Apenas uma das professoras, que ingressou no Curso no ano de 2012, não pode ser considerada no estudo, visto que não houve compatibilidade de horários para realizar a entrevista. Ficariam “de fora” da amostragem os professores temporários e substitutos que passaram pelo curso e duas professoras que ingressaram no ano de dois mil e treze e, portanto, não fizeram parte por maior tempo dos movimentos de constituição curricular.

um dos entrevistados.

A proposta de trabalho foi de utilização de roteiros flexíveis que permitissem, em um primeiro momento, chamado por Szymanski (2004) de “aquecimento”, uma aproximação mais “informal” na qual podiam ser levantados dados iniciais e importantes sobre o entrevistado, como sua formação, tempo de exercício da docência e de vivência artística e sua breve trajetória profissional, assim como sua escolha pela docência.

Conforme também orienta Szymanski (2004), as questões norteadoras da entrevista deverão estar diretamente ligadas aos objetivos do pesquisador. No caso deste trabalho, com as questões elencadas, sempre de modo que possam ser desencadeadoras e “reveladoras” de informações direcionadas à questão central da pesquisa. Neste tipo de coleta, explica a autora, a postura atenta do entrevistador é muito importante. Podendo o mesmo valer-se de questões de “*esclarecimento*”, “*focalizadoras*” ou de “*aprofundamento*” sempre que necessário (p. 43-51). Sua intervenção através de cada uma delas poderá auxiliá-lo em busca das “respostas” que busca. Estes recursos de coleta são possibilitados pela organização flexível de uma entrevista semiestruturada.

Das oito entrevistas pertencentes ao recorte deste estudo, sete foram realizadas presencialmente, sendo uma delas feita via *skype*. Em três delas o local de coleta foi o próprio prédio do Curso de Dança, em ambientes reservados. Duas delas foram realizadas na casa dos professores, uma na cidade de Rio Grande e outra na cidade de Santa Maria. Uma entrevista foi feita em duas etapas, sendo a primeira parte na casa da professora e a segunda em espaço reservado na Biblioteca Pública de Pelotas e a última entrevista foi feita integralmente, neste mesmo espaço. Todos os encontros foram extremamente agradáveis, sendo que era perceptível a alegria de cada um ao falar do curso e grande seriedade e disponibilidade em contribuir com o estudo. Foi um misto de emoção e alegria, foram trocas. A média de tempo das entrevistas foi de 1h10min. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas.

Como cabe ao pesquisador uma postura ética e o estabelecimento de confiança e segurança com o depoente, acordei com os professores que o texto, já com os dados analisados e em que fossem citados, seria enviado para que pudessem aprovar a “versão final” da escrita. Outra questão também partilhada com o grupo de professores foi a decisão de nomeá-los durante o trabalho, sendo que

todos são identificados pelo nome. Esta foi a opção de todos os entrevistados que justificaram existir uma autoria no conteúdo dos depoimentos que precisa ser respeitada e citada como tal e devido à natureza deste estudo de caso, seu universo pequeno e muito específico, concluindo que seria praticamente impossível eles não serem identificados em virtudes de cargos, datas e áreas de aproximação.

Acredito que o “cruzamento” dos dados oriundos das entrevistas e fontes documentais ajudam a “compor” este amálgama de informações e percepções que serão apresentados minuciosamente no capítulo a seguir. Na continuidade da escrita, procurarei abordar o processo de tratamento destes materiais coletados.

3.3 Terceiro movimento: o tratamento do material

O *Tratamento do Material*, segundo explicou Gomes (1994), é o momento em que o pesquisador se dedica a olhar com profundidade para os dados que encontrou. Este movimento acontece concomitantemente à interpretação e à análise de seus “achados.” Gomes (1994) também ressalva que mesmo que dediquemos um momento específico de nosso trabalho para realizar a análise dos dados, em um trabalho de cunho qualitativo o processo de tratamento do material poderá estar ocorrendo enquanto acontecem as coletas. Em relação a isso, Bogdan e Biklen (1994) também indicam que:

[...] alguma análise tem de ser realizada durante a recolha dos dados. Sem isto, a recolha de dados não tem orientação; se assim não o fizer, os dados que recolher podem não ser suficientemente completos para realizar posterior análise (p. 206).

Gomes (1994) descreve três finalidades para este momento do trabalho: primeiro, a compreensão dos “achados”; em seguida, a confirmação ou não, dos pressupostos iniciais da pesquisa e o possível apontamento de respostas para a questão central do estudo; e, por fim, a ampliação do conhecimento já produzido acerca do tema estudado, realizando-se uma articulação entre a pesquisa e o contexto em que se insere. Todas estas três finalidades, em pesquisas no campo social, são complementares conforme afirma o autor.

É importante destacar o que defendeu Gomes (1994) quando bem esclarece

sobre alguns obstáculos que poderemos encontrar na realização de uma boa análise de dados. Fundamentado em Minayo (1994) ele ressalta que o pesquisador deve ter cuidado, principalmente, se estiver muito familiarizado com o tema em estudo, para evitar que suas pré-concepções deixem-no iludido com a aparência dos resultados. Tal descuido, afirma, poderá levar a uma superficial leitura dos dados ou a conclusões incorretas. Além disso, outra questão que aponta é a necessidade de uma articulação “afinada” entre o referencial teórico e os dados encontrados.

Bardin (2011), em sua obra “*Análise de Conteúdo*”, sistematiza uma proposta de desenvolvimento metodológico onde expõe amplamente sobre este método de análise de dados. A autora explica que este método pode ser utilizado pelo pesquisador no trabalho com diversos tipos de comunicação, sempre que esteja em busca de compreendê-los, interpretá-los e posteriormente comunicá-los. Bardin (2011) destaca, também, que a intenção do pesquisador neste tipo de análise é a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (2011, p. 44) sobre as comunicações analisadas. Em sua proposta metodológica, organiza o trabalho com a análise de conteúdos em três momentos.

O primeiro deles, chamado de “*Pré-análise*”, constitui-se pelo processo de leitura inicial que denominou “flutuante”. Neste momento, o pesquisador realiza um apanhado inicial e mais geral, onde se aproxima da totalidade do material coletado e das informações que o compõem em linhas mais gerais. É quando realiza uma organização e seleção preliminar de seus achados e “apronta” o material para começar um trabalho mais detalhado e aprofundado de análise. Suas primeiras intuições e percepções podem começar nesta etapa, para que, na continuidade do estudo possam ser melhor detalhadas e “comprovadas” (BARDIN, 2011).

A segunda parte do trabalho, de “*Exploração do material*”, segundo Bardin (2011) está diretamente ligada às decisões anteriormente feitas. Para a autora, se bem realizada a etapa da “*Pré-análise*”, será o momento de executar a “codificação, decomposição e enumeração” dos dados. Então, o pesquisador provavelmente se dedicará por longo tempo e de modo muito minucioso aos dados que coletou e organizou.

Após estes dois momentos, o processo de “*Tratamento dos resultados obtidos e interpretação*” se inicia (BARDIN, 2011). É quando o autor do estudo

elabora suas conclusões e considerações a partir da análise realizada nas etapas anteriores. É um momento de sistematização de suas conclusões.

Baseando-me em seus pressupostos, realizei o tratamento das entrevistas e das fontes documentais através da análise de conteúdo. Uma vez concluída esta etapa de tratamento dos dados e ao longo dela, fui redigindo o texto final do trabalho, retomando todo o processo vivido e cujas principais reflexões e “achados” serão expressos no capítulo a seguir.

Por fim, destaco que a proposta metodológica para o tratamento dos dados esteve pautada pelo pressuposto de que o próprio campo iria indicar as categorias de análise a serem discutidas. Optei, portanto, por não estabelecer categorias prévias de investigação. No momento inicial do estudo, o foco esteve no referencial teórico “base” através dos quais discuti a formação de professores sob aspectos históricos e conceituais, assim como a questão do desenho curricular em cursos de formação de professores e a formação do professor de Dança. No período de coleta de dados “mergulhei” no campo, orientada por estas discussões e, posteriormente, na medida em que “bailavam” os dados, elenquei as categorias de análise que serão discutidas a seguir. Quanto a isso, Bardin (2011) afirmou que “a partir do momento em que a análise do conteúdo decide codificar seu material, deve produzir um sistema de categorias” (p. 149). E então, essa nova composição, começou a se desenhar.

4 Os achados da pesquisa: Danças e andanças de uma composição inacabada

*“As palavras apenas evocam as coisas. É aí que entra a Dança!”
(Pina Bausch)*



Figura 6: Cena de Tempos Brancos/ Pelotas, nov – 2014.

Fonte: arquivo “Tri produções”.

Neste capítulo estarei compartilhando os “achados” da pesquisa, à luz das reflexões teóricas que os mesmos suscitaram. A riqueza e boniteza dos dados oriundos dos documentos, mas, sobretudo, dos depoimentos dos professores é inegável. Tal condição em que inicio a escrita deste texto, me provoca um desafio grande e belo na sua potência. Naturalmente, e como não poderia ser diferente, fui

“pega” pelas minhas memórias em alguns momentos. Embora como pesquisadora tenha buscando o maior rigor possível para desenvolver este estudo, não posso deixar de considerar que falar do Curso de Dança, e de sua história, foi, ao mesmo tempo, olhar para minha formação, para as trajetórias ali dançadas, poetizadas, internalizadas.

Sinto-me como se estivesse compondo uma coreografia nova, com uma música que toca minha alma. E nesse contexto de produção tudo se torna mais

criativo, afetivo e ao mesmo tempo complexo. Por conta do conteúdo e da riqueza do material disponibilizado é importante ressaltar, também, os limites desta pesquisa. Embora eu tenha buscado uma análise exaustiva dos dados, há sempre aspectos humanos, materiais e temporais a se considerar. Porém, isto não retira nossa responsabilidade enquanto pesquisadores, obviamente, mas expressa o caráter de parcialidade de um estudo.

O capítulo quatro está dividido em quatro momentos. Como os dados que utilizo para caracterizar os sujeitos da pesquisa e a trajetória do Curso originam-se, quase totalmente, das narrativas dos professores entrevistados, eles comporão os primeiros momentos do texto que são os itens 4.1 e 4.2, respectivamente³². Em seguida, apresento o tratamento das fontes documentais, buscando realizar um diálogo entre a análise dos mesmos e as narrativas dos professores entrevistados. Por fim, trarei a análise das concepções dos professores discutida sobre quatro prismas: “O Ser Professor de Dança”, “A Dança na escola”, “Os saberes docentes” e o “Projeto de Formação de Professores”. Neste bloco final de discussões estarei pautando o trabalho mais nos depoimentos dos docentes, embora alguns diálogos com as fontes documentais também aconteçam.

Nessa dança que não cansa, seguimos pensando, e aprendendo!

4.1 Apresentando os sujeitos da pesquisa: Quem são os bailarinos?

Os oito professores entrevistados foram todos meus professores durante a graduação. Dois deles não atuam mais como professores na UFPEL. Evocar suas memórias é recontar, para a grande maioria deles, sua história com o Curso e com a cidade, já que de todos, apenas uma é natural de Pelotas. Caracterizá-los seria tarefa aparentemente simples, não fossem os minutos e minutos em que cada um, com entrega, recontava sua trajetória de formação. Em meio a sorrisos, pausas, olhares perdidos, gestos e mais gestos que pareciam traduzir suas narrativas, os professores foram trazendo seus textos e contextos. É interessante destacar que quando solicitei com a primeira pergunta do roteiro, que falassem sobre a sua

³² Esta escolha justifica o fato de a apresentação dos sujeitos de pesquisa e a caracterização do objetivo de estudo não terem sido aprofundadas no capítulo 3, onde a Metodologia do trabalho foi abordada.

formação, praticamente todos, trouxeram com grande ênfase as experiências como artistas e vivências anteriores aos seus cursos de Graduação. As formações por eles mencionadas compreendiam, desde a fruição de espetáculos no campo da Dança e em outras áreas, aos festivais de Dança e Teatro e a diferentes práticas e contextos de atuação fosse como artistas; fosse como estudantes; fosse como docentes.

A caracterização que ora faço, está, portanto, pautada por seus depoimentos e procurei “apresentá-los” na ordem em que foram entrevistados. Esta sequência não foi organizada de modo cronológico, devido à dificuldade de encontrarmos horários compatíveis, o que no momento de construção da memória do Curso, criou mais dificuldades.

A professora **Alexandra Gonçalves Dias**, primeira entrevistada, tem como graduação o bacharelado em Teatro, com habilitação em Interpretação Teatral, cursado na UFRGS. Fez seu mestrado em Artes Cênicas, na mesma instituição. Começou sua relação com a Dança ainda criança, em academias. Nos diferentes momentos da sua vida esteve próxima da Dança fazendo aulas com diferentes professores. Na adolescência se aproximou do Teatro. Começou a exercer a docência em espaços não-formais com o ensino de Teatro, quando cursava a graduação. Atuou como atriz e produtora. Suas experiências com escola aconteceram pontualmente, através de projetos extraclasse. Ingressou no Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL em agosto de 2009. Foi coordenadora do Curso durante o período de 2011 e parte de 2012. Atualmente, está licenciada realizando formação de doutoramento fora do país.

Eleonora Campos da Motta Santos foi a segunda professora entrevistada, é a única pelotense do grupo. Ingressou no Curso de Dança em agosto de 2010. Tem como primeira formação superior o Curso de Direito (UFPEL). Cursou uma especialização sobre organizações do terceiro setor. Trabalhou durante vários anos com ensino de Balé em espaços não-formais de ensino, em diferentes cidades. Cursou Licenciatura em Dança na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Realizou seus estudos de Mestrado na área, na mesma instituição. Seu doutorado também foi na UFBA, cursado em Artes Cênicas. Foi professora substituta no Curso de Licenciatura em Dança da UFBA, em 2007/1. Sua formação em Dança começa muito cedo na infância através da mãe, também bailarina, em uma escola de Balé na cidade de Pelotas. É a atual coordenadora do Curso, desde 2013/1. Como já

destaquei em outros momentos e estudos, foi com a professora Eleonora que comecei a aprender a ensinar Balé, na Escola de Ballet Dicléa Ferreira de Souza, na década de 90.

O professor **Adriano Moraes**, terceiro entrevistado, é atualmente professor do Curso de Teatro da UFPEL. Foi a pessoa dentro da universidade que recebeu a incumbência de criar o Projeto Pedagógico de um Curso de Dança. Iniciou sua atuação no ensino superior na UDESC³³. Ingressou na UFPEL em 2006, atuando inicialmente junto aos Cursos de Artes Visuais e Música, até que abrisse o Curso de Teatro. Foi o primeiro professor do então Curso de Dança-Teatro (na época) e seu coordenador até 2009/1. Tem vivência com o Teatro desde cedo, e aos 15 anos já atuava profissionalmente na área. Foi diretor de Teatro de diferentes grupos. Também desenvolveu atividades ligadas à educação em escolas, com projetos. Tem como graduação o Curso de Bacharelado em Artes Cênicas com habilitação em interpretação teatral e Mestrado em Teatro. Realizou seus estudos de doutoramento, já quando residia em Pelotas, no PPGE da Faculdade de Educação da UFPEL. As suas experiências com Dança, segundo seus relatos, foram muito mais como expectador, embora tenha participado de algumas montagens atuando como ator.

A professora **Luciana Cesconetto Fernandes da Silva**, quarta entrevistada, foi professora concursada do Curso de Teatro da UFPEL, até 2011, quando retornou para Santa Catarina. Atualmente é professora de Teatro no Instituto Federal Catarinense, onde atua em Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio. Foi, junto com o professor Adriano, responsável por ministrar as primeiras disciplinas do Curso de Dança da UFPEL. Sua formação na graduação é em Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas. Estou na UDESC, onde fez Mestrado em Educação e Cultura. Realizou seu Doutorado na França, onde lá também realizou outro Curso de Mestrado. Fez aulas de Dança desde a infância, em espaços não-formais de ensino. Ainda na adolescência aproximou-se do Teatro. Atuou como atriz e ressalta a vivência com os grupos de Teatro com os quais trabalhou como ricas formações. Luciana foi coordenadora do Curso durante o período de 2009/2.

A quinta entrevistada foi com a professora **Daniela Llopert Castro**. Sua formação inicial foi em Educação Física, Licenciatura, na UFPEL. Continuou seus

³³ Universidade do Estado de Santa Catarina.

estudos em espaços formais fazendo uma especialização em Prevenção e Reabilitação Física e Mestrado em Ciência do Movimento Humano. A relação com a Dança começa muito cedo, com espaços não-formais, estudando Balé, mas seguiu suas aprendizagens em diferentes estilos de Dança ao longo de sua trajetória. Foi professora substituta por duas vezes na FURG³⁴, atuando especificamente na área de Metodologia da Pesquisa, ligada ao Departamento de Educação e também no Curso de Educação Física. Considera os cursos que fez na área da Dança dentro e fora do país e a vivência com coletivos de Dança bastante relevantes em sua formação. Desenvolve trabalho com Dança na Maturidade. Ingressou no Curso de Dança no início de 2012.

O professor **Thiago Silva de Amorim de Jesus** foi o sexto entrevistado. Fez Licenciatura em Dança na UNICRUZ, sendo aluno da segunda turma de ingressos, deste que foi o primeiro Curso de Dança do estado, onde posteriormente foi professor. Como gosta sempre de ressaltar e cabe mencionar, foi o primeiro homem licenciado em Dança no Rio Grande do Sul. Sua aproximação com as Artes começa na escola, com atividades extraclasse, e também através de grupo de danças tradicionalistas da sua cidade, além de sua forte relação com o Carnaval desde a juventude. Esteve desde então ligado a atividades artístico-pedagógicas, principalmente voltadas ao campo das danças e manifestações populares. Continuou seus estudos fazendo uma Especialização em Interdisciplinaridade e Linguagens e, ainda neste período, iniciou suas atividades no ensino superior como docente, junto ao Curso de Educação Física, na URI³⁵, em Santo Ângelo, trabalhando com disciplinas relacionadas à Dança. Fez Mestrado em Ciências da Linguagem, na linha de Linguagem e Processos Culturais, com estudo sobre o Carnaval, seu doutorado também abordou o tema. Em 2010, ingressou no Curso de Dança da UFPEL. Foi um dos fundadores de uma companhia de Danças Brasileiras, hoje com sede em Pelotas.

A entrevista com o professor **Gustavo Duarte** foi a seguinte. Sua formação inicial foi em Educação Física, Licenciatura, onde se aproximou fortemente da escola e do ensino de Dança. Atuou como professor na Educação Básica e em espaços não-formais de ensino da Dança. Realizou seu estudo de Mestrado em Educação com a temática de Dança na escola e doutorou-se, também, em

³⁴ Universidade Federal do Rio Grande.

³⁵ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Educação, quando já atuava como professor no Curso de Dança. Atuou no ensino superior como docente, em universidade privada, com Curso de Educação Física, atuando, principalmente com Dança e Ginástica. Sua relação com a Dança começa na universidade, enquanto estudante da licenciatura e estende-se a outros espaços na continuidade de seus estudos, fazendo aulas com diversos professores e academias em Santa Maria. Entrou como docente na UFPEL em 2010, onde permaneceu até o primeiro semestre de 2014. Atualmente, é professor no Curso de Dança-Licenciatura na UFSM.

A última entrevista foi com a professora ***Maria Fonseca Falkembach***, que podemos dizer, foi a primeira professora nomeada para o Curso de Dança, pois embora tenha sido chamada em 2009, devido a um concurso que havia feito para o Curso de Teatro, assumiu a vaga imediatamente para o Curso de Dança, onde sempre atuou. Maria foi coordenadora do Curso pela primeira vez no período de 2009/1 e logo em seguida entrou em licença maternidade. Ela retoma a coordenação em 2010/1, ficando até 2011. Maria ainda esteve na coordenação no período de 2012/2. Segundo sua narrativa a relação com o movimento e com a Dança começam muito cedo. Estudou em espaços de ensino de Dança não-formais e na escola, ainda na adolescência, aproximou-se do Teatro. Atuou como atriz, bailarina e diretora. Também foi professora de Dança e de Teatro em espaços não-formais desde muito jovem. Cursou uma primeira graduação em Engenharia Química e, posteriormente, um Bacharelado em Teatro, na UFRGS, onde também atuou como professora substituta após se formar. Seguiu seus estudos na UDESC onde concluiu Mestrado em Artes Cênicas. Hoje é aluna do Doutorado em Educação, na UFRGS. Atualmente, está licenciada para realizar seus estudos. Para Maria, o fato de não ter tido experiência como docente na escola básica a leva hoje para um processo de estudo desenvolvido em seu doutoramento, onde busca compreender as práticas de ensino de Dança nestes espaços.

4.2 Caracterização do objeto de estudo: a trajetória do Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL

Para que pudesse elaborar este texto foi utilizado, fundamentalmente, o material disponível através das entrevistas como ressaltai no início do capítulo 4.

Não posso deixar de citar que recorri, algumas vezes, às minhas memórias como discente e como docente do Curso para que pudesse organizar e sistematizar uma narrativa histórica desta trajetória. Dados oriundos de fontes documentais também foram utilizados e consultados novamente sempre que necessário. Além disso, algumas consultas com a secretaria do Curso feitas pessoalmente e/ou através de troca de emails, foram realizadas. Em alguns momentos recorri à rede social, para sanar uma ou outra dúvida com os professores entrevistados. Como é possível perceber através desta explanação inicial, foi como encontrar peças soltas de um grande “quebra-cabeça” uma composição, nova e mobilizadora.

O atual Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL foi criado em 2008, na época, período de muitos movimentos na universidade em virtude de sua adesão ao REUNI³⁶. Novos cursos se abriam, havia indicação a que houvesse ineditismo nas propostas e expansão da oferta de vagas em áreas consideradas novas no ambiente acadêmico. Eram cursos noturnos que avolumavam o número de alunos matriculados na universidade. Cabe destacar que além de haver essa efervescência na oferta de Cursos novos naquele momento, causando mudanças em termos amplos na UFPEL, havia questões internas, institucionais e próximas ao Curso de Dança que devem ser observadas e consideradas.

Segundo o relato do professor Adriano, que já atuava no recém aberto Curso de Teatro-Licenciatura houve uma chamada feita pela reitoria para uma reunião em julho de 2008, onde teria sido informado sobre a abertura de um Curso de Dança na universidade. Neste encontro, o professor foi consultado, para que a partir disso, a reitoria pudesse decidir onde o Curso deveria estar situado. Seria junto ao Instituto de Artes e Design ou à ESEF³⁷? Esta era a questão apresentada. Imediatamente o professor Adriano ressalta a importância de um Curso de Dança estar lotado junto ao Curso de Teatro, devido à natureza próxima destas duas áreas. Então, como relata Adriano, naquele momento, ele é incumbido da tarefa de apresentar ao IAD³⁸, uma proposta para esse novo Curso. Em pouquíssimo tempo, estava o professor Adriano diante do grupo do IAD para discutir a questão.

Acontece que havia ocorrido, anteriormente a esta proposição, uma situação que teria causado grande desconforto dentro da instituição e do IAD. O grupo que o

³⁶ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

³⁷ Escola Superior de Educação Física.

³⁸ O antigo Instituto de Artes e Design, hoje Centro de Artes da UFPEL.

compunha na época foi “pego de surpresa” ao receber, pelo jornal a notícia da abertura de um Curso de Teatro na universidade, sem que esse coletivo tivesse aprovado seu projeto previamente. Então, como explica o professor Adriano:

Quando eu apresentei a ideia de se fazer um curso de Dança, isso foi negado veementemente, o grupo não queria nem discutir. Como o Curso de Teatro já estava um tanto quanto marginal, eu conversei novamente com a pró-reitoria de graduação e na ocasião com o reitor. [...]

Nesta nova reunião com a reitoria, o professor Adriano sabendo que logo estariam chegando os estudantes e diante desta problemática institucional, coloca para os gestores da universidade que se lhe fossem disponibilizadas as condições necessárias, ele conduziria a elaboração desse projeto. Nesse momento, Adriano assume esta responsabilidade, garantindo que o Curso de Dança estivesse locado junto à Arte e não a outra área na qual não fosse o mais adequado. O posicionamento político do professor é extremamente importante para que a Dança ocupasse este espaço. Ainda nesta reunião, recorda Adriano, o reitor destacou que a ideia de oferta do Curso teria surgido a partir de conversas com artistas locais. É citada entre estas pessoas, principalmente a professora Berê³⁹.

Para que pudesse então, seguir este desafio, o professor Adriano relata que conversou rapidamente com a professora Berê e buscou contato com a professora Malê⁴⁰, docente da ESEF. Para Adriano, a participação da Malê nesta elaboração seria fundamental, visto que naquele momento, era a única pessoa que trabalhava com Dança na universidade. Segue um trâmite legal de solicitação de liberação para que a professora participasse da comissão de elaboração do projeto pedagógico do curso, mas o Conselho Departamental da ESEF nega o pedido. O mesmo teria

³⁹ Berenice Fuhro Souto, conhecida como Berê, é uma artista da cidade, conhecida e reconhecida pelo seu trabalho desenvolvido há décadas na área da Dança Contemporânea. Possui, atualmente, um centro contemporâneo, que recebe seu nome, onde desenvolve trabalhos dentro deste estilo de Dança, junto a um coletivo de artistas locais. Pela minha experiência, considero que seu trabalho foi sempre de bastante vanguarda e com um olhar de Arte Contemporânea, muito distinto da maior parte dos trabalhos realizados em Dança na cidade até 2008. Eu citaria além dele, outro trabalho desenvolvido com uma perspectiva bastante diferenciada em Pelotas, o grupo Pó Pelotense, mas não teria dados mais precisos em termos de cronologia para registrar.

⁴⁰ A professora Maria Helena Klee Oehlschlaeger (Malê) é uma artista da cidade, docente na ESEF desde 1991, responsável por ministrar, principalmente a disciplina de Dança, no Curso de Educação Física. Cabe ressaltar que lá também desenvolve o projeto GRUD desde 1993, onde dirige o grupo de Dança formando por alunos do Curso, egressos e interessados da comunidade. Muitos bailarinos que conheço tiveram suas primeiras experiências com Dança, ou começaram a desenvolver pesquisas na área por conta deste projeto.

acontecido com alguns professores da Faculdade de Educação convidados. Segundo o professor Adriano uma comissão oficial chegou a ser nomeada, mas na prática não chegou a se efetivar. Diante de todo esse contexto, de sucessivas negativas, o primeiro projeto é escrito pelo professor Adriano, apenas ele. E como ele destaca:

Eu não tinha nenhuma formação para construir. Então eu fiz sozinho num primeiro momento e já tinha a lista dos alunos que chegariam... e esses alunos tinham que ter algumas aulas.

Buscando auxílio para propor uma “grade” mínima de disciplinas, Adriano entra em contato com a professora Maria Falkembach, cujo trabalho e formação já conhecia, para sanar algumas dúvidas e para que pudesse, neste tempo de duas semanas, construir o projeto pedagógico do Curso. O professor Adriano lembra que os dois trocaram alguns emails neste período e discutiram brevemente, sobre qual seria o melhor enfoque para um curso de Dança que pudesse acolher a maior diversidade possível de corpos na escola e que estivesse embasada em preceitos pós-modernos de Arte. A professora Luciana também relatou esta troca de emails da qual participava, mas lembra que efetivamente foi a professora Maria que mais contribuiu naquele momento, inclusive, enviando uma carta para o professor Adriano. Esta escrita continha questões fundamentais que Maria compreendia sobre a proposta do Curso (Posteriormente esta carta foi anexada ao primeiro projeto político pedagógico do Curso).

Então, surge entre eles, uma reflexão sobre o trabalho com Dança-Teatro e nasce o Curso de Dança-Teatro na UFPEL. Um Curso noturno, presencial, licenciatura, segundo os dados das fontes documentais. Nas palavras do professor Adriano surgia nesse momento um rascunho “[...] um rascunho mesmo, um esboço daquilo que seria, do que apresentamos para os alunos logo no início. De um curso que nós não entendíamos direito...” e assim começava sua história.

No segundo semestre letivo de 2008 então, começam as aulas no Curso, onde ingressam 30 estudantes. Eu pertencia a esse grupo e lembro que, na época, o então Curso de Dança-Teatro causou “estranheza” e curiosidade por parte da comunidade da Dança pelotense, pelo menos, nos contextos em que eu me inseria. Não estava claro para muitos, como se organizaria e para quem formaria este Curso. Naquele momento, era o quinto curso de Dança no Ensino Superior no estado, o

primeiro da região sul. Entre eles, quatro eram licenciaturas e um tecnólogo. Mas este curso apresentava uma característica muito peculiar: a formação em Dança-Teatro⁴¹.

Era o único com esta nomenclatura no país. Dúvidas pairavam. Ele formaria para que tipo de atuação? Sua ênfase estaria em formar bacharéis ou licenciados? Por que trabalhar com um único estilo de Dança dentro da amplitude e complexidade do campo? Lembro que esta discussão sobre a Dança-Teatro foi levantada já no primeiro dia de aula. Para que fique mais claro o conteúdo da nossa discussão da época, tentarei colocar alguns exemplos que talvez ajudem a exemplificar como pensávamos naquele momento: seria como se um Curso de Licenciatura em Artes Visuais fosse ofertado somente para trabalhar com pintura no estilo Expressionista, ou na área da Matemática, por exemplo, habilitasse para ensinar Geometria. Se é que são possíveis estas comparações meramente ilustrativas, não conseguíamos compreender naquele momento para quem nos formaríamos e onde iríamos atuar profissionalmente⁴², penso que também não havia clareza sobre o que seria de fato a Dança -Teatro.

Nesta primeira aula, na sala alugada no prédio de uma escola privada da cidade, estavam presentes o professor Adriano e a professora Luciana Cesconetto, mais 30 alunos ávidos por conhecer o que seria aquela graduação. Em uma grande roda de conversa fomos apresentados ao Curso e nossos dois professores. Como lembra Adriano, fomos informados de que chegaria no semestre seguinte, “a professora que entendia bem do curso [...] então houve uma expectativa muito grande”. Na memória da professora Luciana, era tudo muito incerto, ao lembrar sobre esta primeira aula comenta:

[...] Mais ou menos assim: decide qual é a aula, não tinha ementa. Eu na hora ali, até a primeira aula que eu dei no curso, que eu nem sabia que ia dar. Eu fui chamada pra uma reunião com os alunos. e daí eu fui deixada de uma reunião para dar aula... Ali na hora eu decidi qual era a ementa da

⁴¹ A Dança-Teatro é um gênero de Dança que tem a coreógrafa alemã Pina Baush como seu principal expoente. Oriunda dos estudos realizados por Rudolf Laban e, posteriormente, por Kurt Joos e baseada inicialmente nos preceitos da Dança Moderna, esta linguagem surge junto com um movimento histórico, iniciado a partir da década de XX, em busca de uma Dança que rompia com os padrões estéticos do Balé Clássico, valorizava a expressão do movimento humano, o trabalho com temas relacionados ao contexto social, pessoal e político dos bailarinos, além da aproximação entre diferentes linguagens da Arte. Podemos categorizá-la com uma das possibilidades estéticas de Dança Contemporânea.

⁴² Esta era a compreensão que tínhamos naquele momento, na sequência do trabalho retomarei sob outra perspectiva esta questão, já com uma leitura muito diferente da que fazia naquela época.

disciplina, qual era a aula e eu peguei aquilo que eu mais dominava, é claro!

No primeiro semestre do Curso tivemos aula com estes dois professores. O professor Adriano era ao mesmo tempo o coordenador dos Cursos de Teatro e de Dança. Parecia um contexto pouco condizente com uma universidade pública, penso eu, mas era a realidade com a qual lidávamos. Para o professor Adriano era

[...] uma loucura porque a gente não contava com o apoio de nenhuma unidade acadêmica, nós não tínhamos secretaria, não tínhamos secretários, não havia um Colegiado formalmente organizado. Todas as decisões tinham que se feitas rapidamente.

Por conta desta situação de o Curso não ter vínculo institucional definido, todas as questões administrativas eram tratadas diretamente com a reitoria. O professor Adriano destacou que havia um apoio (não muito declarado, por conta das questões institucionais) do Departamento de Música e Artes Cênicas, ligado ao IAD, único departamento do instituto, segundo o professor, que acolhia o Curso. Segundo a professora Maria, os professores que chegaram logo depois, estavam ligados, formalmente, ao Conservatório de Música.

Para a professora Luciana que estava ingressando no ensino superior como docente era muito difícil e lhe assustava o modo como as coisas aconteciam naquele momento na UFPEL. Ela recorda que primeiro chegaram os alunos e depois foi sendo concebida a proposta do Curso. Posso afirmar a partir do que recordam Luciana e Adriano que as condições de trabalho destes dois professores eram absurdas. Imaginemos um professor iniciante em uma instituição, neste caso a universidade, vindo para Pelotas reorganizar sua vida e tendo de enfrentar todas estas questões, dificuldades e desafios. A desvalorização com a docência e especialmente com os Cursos de Licenciatura e com Arte estava “estampada” nas práticas institucionais. A professora Luciana lembra que não havia, por exemplo, nenhum livro, nenhuma bibliografia disponível para a área.

Tudo era provisório, incerto. Não havia nem salas, nem se quer um computador para o Curso. Mas esta situação “provisória” levou mais tempo que deveria. Quando realizava a entrevista com o professor Adriano e o questionava sobre que tipo de estrutura havia para o Curso naquele momento ele foi bastante claro, “[...] nada ! [...]”, demonstrando a inexistência das condições mínimas

necessárias. Acredito que o Curso de Teatro, que já tinha um semestre de existência passava por situação semelhante.

Em um momento seguinte, não sei precisar quando, começamos a ter aula no espaço superior do Clube Caixeiral. O ambiente se encontrava em situação de abandono e totalmente despreparado para nosso tipo de prática. Como não tínhamos ainda funcionários, quase toda aula tínhamos que varrer o espaço para minimamente poder sentar chão. Vi a professora Luciana chegando mais cedo muitas e muitas vezes, para passar uma vassoura na sala. Também tivemos aulas em uma sala minúscula, onde funcionava o Núcleo de Teatro (projeto de extensão) e como bem lembra Adriano “um lugar inóspito e totalmente inadequado”. Era um pequeno espaço improvisado no prédio do Lyceu da UFPEL.

Todo este panorama inicial através do qual podemos perceber como o Curso de Dança dá seus “primeiros passos”, evidencia a falta de planejamento da instituição e seu despreparo, principalmente pedagógico. Não havia as mínimas condições temporais, humanas e físicas para abertura de um Curso fosse na área que fosse. A questão que se coloca diante deste panorama inicial é a seguinte: seria uma demanda provocada por imposição dos prazos e metas do programa REUNI, ou seria uma decisão equivocada da gestão UFPEL? Como explicar que, uma universidade com a história e o porte da UFPEL, em uma cidade como Pelotas, abre um Curso de Licenciatura, em uma área como a Dança, lançando um vestibular antes que houvesse um planejamento prévio, uma discussão institucional, sem que houvesse um corpo docente da área, sem que sequer tivesse uma proposta pedagógica para o mesmo? Diante de toda luta que os diferentes autores e atores, do contexto educacional tem feito pela profissionalização da docência, fica esta grande interrogação.

Logo no semestre seguinte, em 2009, recebemos a professora Maria Falkembach, que imediatamente se torna nossa coordenadora. Não acontece vestibular no verão de 2009. Os processos seletivos para alunos eram anuais. Então, o Projeto Pedagógico começou a ser reelaborado e, nesse momento, que entra no Curso, Maria tem a tarefa de estruturar aquele esboço inicial feito pelo professor Adriano. A própria professora Maria menciona os desafios com os quais se deparou ao assumir esta responsabilidade

Eu entro como a primeira professora do Curso, como coordenadora, em

uma turma já há um semestre, tendo que reestruturar, ou de fato estruturar esse projeto pedagógico. A partir de leis e diretrizes de uma graduação, leis e diretrizes de um Curso de Dança e de um Curso de Licenciatura... Então eu lembro que a primeira coisa que eu fiz foi estudar muito!

A professora recorda que naquele momento onde vivia sua primeira experiência com este tipo de trabalho de gestão institucional, além de estudar muito, buscava auxílio com colegas mais experientes. Ela relata que além de conhecer muito pouco sobre esta estrutura administrativa, não tinha real compreensão de quais seriam suas atribuições como coordenadora. Maria lembra que contava com a orientação da pró-reitoria de graduação e de uma colega do Curso de Teatro, a professora Taís Ferreira⁴³.

A concepção no momento era que se pensasse em currículos muito enxutos nestes Cursos novos na UFPEL, lembra a professora Maria. E para atender a tais demandas, recorda, buscou encontrar respostas que ajudassem a elencar quais seriam os saberes básicos que deveria possuir um professor de Dança, pautando-se, além das buscas bibliográficas, na sua própria experiência. Institui-se, então, um grupo com algumas pessoas para iniciar este movimento de estruturação. Pelo que recorda Maria, faziam parte: a professora Luciana Cesconetto, duas professoras da faculdade de Educação que participavam eventualmente dos encontros, mais duas representantes discentes. Lembro de participar como uma dessas alunas e de que logo nos primeiros encontros começamos a discutir a nomenclatura do Curso.

Durante a entrevista, a professora Maria recordou que neste mesmo período participou de um encontro de Dança-Teatro em Viçosa, onde levou para discussão esta problemática do nome do Curso. Segundo seu relato lá teria recebido apoio da professora Angel Viana⁴⁴ que compreendia a importância de um Curso de Licenciatura com ênfase em Dança-Teatro. Ao mesmo tempo, teve longos debates com um grupo de professores da Universidade de Uberlândia que, naquele momento, abria um Curso de bacharelado em Dança-Teatro. E a principal questão levantada pelo grupo era a divergência entre a habilitação orientada pelo MEC através da LDB – Licenciatura em Dança – e a proposta da UFPEL. Como ficariam as questões legais de ingresso destes estudantes no campo profissional? Se ainda

⁴³ A professora Taís Ferreira, na época assumiu como coordenadora do Curso de Teatro-Licenciatura.

⁴⁴ A professora Angel Viana é uma figura muito importante para a Dança Brasileira. Tem um longo trabalho desenvolvido junto a Klauss Viana. A professora, pesquisadora e coreógrafa, Angel recebeu titulação de Doutorado em Dança pela UFBA, por notório saber.

percebiam-se dificuldades de compreensão de que o professor de Arte poderia ser licenciado em uma das quatro linguagens (Música, Dança, Teatro, Artes Visuais) e se efetivamente este espaço ainda era pouco ocupado pelos profissionais da Dança, essa nomenclatura Dança-Teatro poderia causar confusões e problemas legais para os profissionais que se formassem com esta titulação.

Esta questão também foi retomada pela professora Luciana ao lembrar sua defesa para que o Curso tivesse a nomenclatura Licenciatura em Dança. Segundo retomou o professor Thiago, a nomenclatura Dança-Teatro gerava muitos equívocos e muitas pessoas, por não terem conhecimento prévio sobre a Dança com olhar mais contemporâneo, achavam que frequentariam um curso de Dança e de Teatro. Com relação a isso, recordei-me de uma apresentação da professora Maria bem no início do Curso explicando que nosso Curso era o “hífen” na denominação Dança-Teatro.

Para pautar as primeiras conversas de estruturação curricular, lembra a professora Maria, o projeto pedagógico do Curso de Teatro serviu como apoio, além do projeto do Curso de Teatro da UFSM. Maria disse também ter estudado alguns projetos pedagógicos de Cursos de Dança, mas, como não havia outro Curso com esta habilitação no país, ficou sem parâmetro para comparações.

Maria lembrou a grande dificuldade que teve durante seus estudos iniciais, pois eram extremamente escassas as bibliografias disponíveis que abordassem alguma dimensão da formação do professor de Dança. Na produção brasileira, relata, havia algumas obras de Isabel Marques, Márcia Strazzacapa, um livro da Karenine Porpino e outro de Débora Barreto. Havia também, alguns materiais das autoras: Helena Katz, Sandra Meyer e Christine Greiner, estes, segundo a professora, que traziam “questões importantes sobre a noção de corpo que dança nas Artes Cênicas”. Para Maria, estas obras ajudaram a construir uma proposta baseada no entendimento de uma Dança como linguagem fortemente pautada nos preceitos de Laban⁴⁵ e na compreensão da Dança como educação. Estes foram os balizadores das proposições que foram sendo conduzidas. Se formos relacionar estas questões apresentadas pela professora Maria, com as considerações apontadas no “Estado da Arte” que realizei na etapa inicial deste estudo, percebemos que esta realidade mudou muito pouco.

⁴⁵ Ao longo das discussões posteriores do estudo apresentarei melhor Rudolf Van Laban e sua teoria.

Então, após algumas discussões e em comum acordo com os alunos fica definida a nova denominação para Licenciatura em Dança – ênfase em Dança-Teatro. A proposta permanecia compreendendo a Dança a partir do foco da Dança-Teatro. Nas palavras da professora Maria, naquele momento era:

Essa formação a partir do que as pessoas da Dança pensam da educação e também tentando centrar em princípios dessa Arte. Quais são os princípios que eu tenho que saber para me articular nessa Arte? E claro, isso tem muito a ver com pensar a Dança como linguagem. Que elementos são esses? Em quê que eu trabalho quando estou articulando, quando estou criando, quando eu estou produzindo uma coreografia? Sempre pensando a Dança como algo que se produz na relação com o outro. Na verdade é isso não é? Conhecer o mundo a partir disso e ao mesmo tempo construir esse mundo.

Tão logo começa suas atividades docentes, Maria põe em prática o primeiro projeto de extensão do Curso: “O Tatá Núcleo de Dança-Teatro”, pensando para se configurar como um espaço de vivência, criação e experimentação em Dança. O projeto em andamento até hoje, tem se constituído como importante espaço de formação no Curso. Sua trajetória foi interrompida somente durante o segundo semestre de 2009, quando a professora Maria entra em licença maternidade. Segundo a professora, o trabalho com o Tatá foi voltando cada vez mais suas atividades para educação. Ganha peso muito forte a aproximação com as escolas. Através das apresentações que começam a ser realizadas nas comunidades escolares e para elas, em espaços da universidade, começam também a ser propostas práticas de formação continuada com os professores da escola básica, e o “Tatá” se remodela.

Por um curto espaço de tempo, neste segundo semestre de 2009, a professora Alexandra, antes que a professora Maria saísse em licença, assume a vaga do primeiro concurso feito para a Dança e elas trabalham juntas. Chegam, neste semestre, 43 estudantes. É neste ano que fica pronta uma etapa do prédio que hoje abriga os Cursos de Teatro e Dança. Havia inicialmente: duas salas teóricas, um tablado pequeno chamado de “caixa preta”, uma sala para os professores, dois banheiros, uma cozinha para os funcionários e uma secretaria. Mais para o final do ano de 2009 lembra o professor Adriano, foi construído um tablado maior, utilizado também para as aulas práticas. Embora neste ano estes dois Cursos tivessem finalmente conquistado um prédio próprio que os identificasse e

acolhesse, ainda havia problemas sérios nas novas instalações. Por exemplo, o calor e frio excessivo durante as estações mais extremas, pois as condições de iluminação e ventilação ainda hoje são precárias. Embora ainda não fosse suficiente o número de salas disponibilizadas, os alunos e professores passaram a circular menos por outros prédios da universidade, embora isso ainda permanecesse acontecendo.

Para Alexandra era tudo muito novo. A professora relata que precisou de algum tempo para conseguir se situar em uma nova cidade e naquele contexto institucional que não estava preparado para acolhê-la. Havia pressa e muita coisa por ser feita. O relato da professora Alexandra leva-nos a refletir sobre a falta de planejamento da universidade naquele momento, para receber o professor iniciante, ampará-lo e acompanhá-lo. Alguns dos docentes que chegaram ao Curso de Dança já possuíam experiência com a docência no ensino superior, e destes, apenas dois - a professora Eleonora e o professor Thiago, com um Curso de Dança. É interessante refletir que existe toda uma política de acolhimento do estudante, na cidade e na universidade, mas com relação aos docentes este acolhimento é ainda muito incipiente.

Podemos pensar, também, na falta de formação pedagógica que muitos docentes que ingressam no ensino superior têm. Muitos bacharéis que, embora não atuem em licenciaturas exercem a docência, realizam ensino. Outros, mesmo com formação pedagógica, começam sua prática profissional como docentes ali na universidade. Já existem importantes trabalhos e pesquisas sobre a necessidade e a importância de trabalhos de assessoria pedagógica na pedagogia universitária⁴⁶.

Para Alexandra, tornar-se uma professora universitária foi um processo a princípio, não programado. Antes da oportunidade do Curso, ainda não havia pensado ou organizado para si esta atividade profissional. Conforme lembra, o fato de a professora Maria estar atuando do Curso de Dança foi um estímulo para que participasse do processo seletivo para docente, pois conhecia seu trabalho e a sua forma de compreender a Dança. “A minha primeira imagem é eu, a Maria, a Tais Ferreira do Teatro, sentadas, elaborando o horário para o semestre, para essa turma nova e para outra turma que já tinha no curso”, lembra Alexandra ao retomar sua chegada ao Curso.

⁴⁶ Os estudos e pesquisas desenvolvidas pela professora Maria Isabel Cunha, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) nos ofertam fontes valiosas neste sentido.

As dificuldades naquele momento ainda eram muito grandes, “havia vários vazios na grade... sem professor, sem salas”, lembra a professora Alexandra, eram os vazios da abertura do Curso que continuavam existindo.

Então a professora Luciana assume a coordenação do Curso, com o afastamento da professora Maria. Nesse momento, segue o trâmite institucional de organização curricular e a professora Luciana promove a continuidade das discussões. Nesse período, há a elaboração de uma proposta que alterava bastante o então currículo vigente. Lembro que um grupo bastante pequeno participava destas discussões. De acordo com a professora Luciana entre as idas e vindas da documentação para a pró-reitoria, havia a solicitação de várias sistematizações para serem concluídas e/ou melhor elaboradas. Entre elas, Luciana destaca que as disciplinas optativas deveriam ser melhor explicitadas no projeto pedagógico. Houve uma ou duas reuniões, que recorro estar presente como representante discente. Ficou decidido que três disciplinas que anteriormente eram optativas se tornariam obrigatórias, eram as técnicas: de Dança Clássica, Dança Moderna e Dança Contemporânea. Também a regulamentação dos estágios começa a ser feita nesse momento.

A defesa de Luciana e o entendimento do grupo naquele momento eram de possibilitar que os alunos pudessem se apropriar não só de conhecimentos teóricos sobre a História da Dança, mas vivenciar, para poder compreender como se estruturam os saberes nas diferentes abordagens da Dança ao longo do tempo. Era preciso fazer aulas de diferentes técnicas de Dança, para que pudessem construir suas próprias trajetórias e ensinar Dança. A professora Alexandra recorda ter participado de algumas destas discussões com a professora Luciana.

No retorno da professora Maria, em 2010, esta proposta conduzida pela professora Luciana não teve continuidade e este currículo não chegou a entrar em vigor. A professora Alexandra recorda que as mudanças previstas demandariam novas discussões, havia pouco tempo e por isso, continuaram-se as discussões anteriores que já estavam em estágio mais avançado. A professora Luciana retorna para o Curso de Teatro assim que sai da coordenação com a chegada da professora Maria. Luciana conta que tinha desejo de continuar trabalhando com o Curso, mas precisava se dedicar, focar em um curso só.

É neste ano que esta segunda proposta é concluída e finalmente aprovada. E a habilitação agora seria de “Dança-Licenciatura”. Esta é uma mudança importante

segundo a professora Alexandra, pois “o hífen Teatro não era necessário... tirava da Dança sua especificidade e seu território...” o que não significava ter quer abrir mão de uma abordagem dentro da perspectiva da Dança-Teatro.

O corpo docente ia ficando maior na medida em que concursos iam sendo abertos. Deixávamos cada vez mais de compartilhar professores com o Curso de Teatro. O ingresso de estudantes acontece no segundo semestre letivo de 2010 com 41 alunos. O professor Thiago entra no curso em maio deste ano. Thiago relembra em sua entrevista o quanto era estranho naquele momento, um Colegiado formado por três pessoas. Ele ressalta que os três ficavam extremamente sobrecarregados, pois tudo era responsabilidade deste trio. Além desta realidade, quando chega, o professor Thiago recebe três disciplinas e começa o trabalho imediatamente em um semestre letivo que já estava em andamento. Como ele lembra, “[...] para que as perdas fossem as menores possíveis, embora já houvesse ocorrido perdas, nós tivemos que fazer aulas semanais e depois fazer um intensivo com os alunos para cumprir a carga horária da disciplina.”

Em agosto chegam a professora Eleonora e o professor Gustavo. Por conta das demandas do Curso, todos estavam sempre muito atarefados. O número ainda reduzido de profissionais envolvidos acabou fazendo com que ministrassem disciplinas com as quais não estavam vinculados pelos seus concursos. Os professores Eleonora e Thiago deram exemplos desta situação em seus relatos. Cresciam demandas para diferentes comissões e representações em diferentes espaços na universidade.

Embora não tenham sido disponibilizados dados precisos em termos de cronologia é importante destacar que, por volta de 2010, os Cursos de Dança e de Teatro também passam a desenvolver atividades no teatro do COP⁴⁷ onde principalmente as disciplinas de Montagem de Espetáculo e eventos de ambos os cursos também aconteciam. Era mais uma sala de aula utilizada. Podemos destacar que as condições de manutenção do espaço não eram as ideais e o prédio foi utilizado até 2012, aproximadamente. Segundo o professor Adriano, os Cursos de Dança e Teatro deixaram de realizar atividades naquele espaço por conta das condições precárias de estrutura e por falta de manutenção não dada pela universidade naquele espaço. Haveria, ainda, alguma questão legal envolvendo o

⁴⁷ O Círculo Operário Pelotense dispõe de um pequeno teatro.

aluguel do prédio.

Ainda nesta época, as instalações da antiga AABB⁴⁸ passaram por um trâmite de aquisição pela universidade e lá, também, aconteciam aulas dos Cursos de Dança e de Teatro.

Durante o período em que estive na coordenação (entre 2011 e 2012), lembra Alexandra, sua principal luta era para garantir mais vagas docentes para o curso, já que compreendia a necessidade de constituição de um grupo. Estes professores estavam chegando... Em meio a todos esses movimentos, muitas disciplinas foram oferecidas por professores de outras unidades, principalmente do Teatro, buscando dar conta daquela proposta em vigência para a qual não haviam professores concursados. Esta situação foi ficando cada vez mais rara e menos disciplinas com professores de outras unidades eram ministradas. Para a professora Alexandra, o curso foi conquistando um quadro de professores próprio e isto foi importante e se fazia muito necessário. “[...] eu acho que a Dança precisava se estruturar como Curso, respaldar o seu território de Dança e isso demorou... isso demorou um pouco [...]”, afirma a professora.

Para Alexandra, antes que isso se efetivasse e mesmo depois, foi “imprescindível a colaboração dos professores do Teatro”, que sempre atuaram junto ao Curso. Para o professor Adriano, estes dois cursos que nascem muito próximos começam a se afastar em determinado momento, e isto não é recuperado. Podemos perceber diferentes aspectos que envolvem este distanciamento. Por um lado, havia uma concepção inicial de Dança, muito pautada pela Arte contemporânea e pela aproximação com o Teatro. A própria logística institucional e as condições materiais e humanas, naquele momento, reiteravam esta aproximação. Conforme vão chegando docentes com outras formações, outras relações com a Dança e com concepções diferentes sobre a área, um terreno de disputas começa a se criar. Havia, ao mesmo tempo, grande necessidade de afirmação da Dança como área de conhecimento dentro da universidade, dentro das Artes Cênicas e dentro do Centro de Artes. O grupo que se formava precisava e conquistava autonomia.

Todos esses movimentos naturais e necessários repercutiram em uma realidade hoje muito ruim para o campo das Artes Cênicas, pois são dois Cursos do mesmo campo, tão próximos que ocupam o mesmo espaço físico, mas não

⁴⁸ Associação dos Amigos do Banco do Brasil.

dialogam mais, afirma o professor Adriano. Acredito que é necessário retomar esta aproximação, pois ela é essencial para o fortalecimento das Artes Cênicas, para a oxigenação de ideias e é salutar para o crescimento de todos.

Segundo a professora Eleonora, conforme a primeira turma foi chegando ao momento de vivenciar os estágios e os TCCs⁴⁹, o grupo foi percebendo a necessidade de “repensar algumas coisas, porque foram sendo identificadas lacunas”. A professora Maria também mencionava, em sua entrevista, as percepções que o grupo ia tendo conforme eram ministradas algumas disciplinas pela primeira vez, e, na compreensão dos docentes, havia algumas questões a serem superadas.

É interessante destacar que uma característica forte do Curso foi a grande relação com a extensão. Foram criados muitos projetos, boa parte deles ainda hoje em andamento. Durante as entrevistas isto foi pouquíssimo mencionado pelos professores. Mas, tendo como parâmetro um Encontro das Graduações em Dança do Rio Grande do Sul, ocorrido na ULBRA em Canoas, no ano de 2011, evento no qual a professora Alexandra apresentou todas as atividades que aquele pequeno grupo desenvolvia, ficou muito claro este envolvimento do grupo com a extensão.

Por conta de um equívoco no setor administrativo da instituição, no ano de 2011, acontecem dois processos seletivos totalizando 90 alunos. Devido a esta problemática no ano de 2012 não são ofertadas vagas. Como o Curso não estava preparado, ou melhor, organizado para receber estes dois grupos no mesmo ano letivo, os selecionados em 2011/2 tiveram que aguardar o ano seguinte. Segundo a professora Maria, é possível que esta situação tenha sido o motivo de muitos dos alunos deste grupo desistirem de cursar a Dança.

É importante destacar que entre todos estes ingressos de novos alunos ocorridos ao longo da história do Curso, houve vagas para reopção e portador de título totalizando mais 11 alunos que se matricularam. Embora possa parecer grande o número de alunos que começam a cursar a Dança, é importante pontuar duas questões: a evasão que é bastante alta e o número pequeno de alunos que se formam.

Em fevereiro de 2012, a professora Daniela Castro assume mais uma vaga para docente. Neste momento, o Curso estava sob coordenação da professora

⁴⁹ Trabalhos de Conclusão de Curso.

Alexandra Dias. No segundo semestre letivo de 2012, formam-se quatro estudantes da primeira turma. Segundo seu relato, logo que começa a atuar com os alunos, Daniela percebe algumas dificuldades que ecoam em questões que já vinham sendo apontadas por outros professores. Ela relata, assim como professor Gustavo, que os alunos apresentavam dificuldades nas disciplinas de Pedagogia da Dança, elaborando aulas muito semelhantes, desconsiderando o nível de escolaridade no qual seriam desenvolvidas.

No final de 2012, comecei a atuar como professora temporária do Curso, onde fiquei por três semestres como “docente-discente”. Neste momento, o Curso de Dança começa a integrar o PIBID III/GEOARTES⁵⁰, e no Curso sua coordenação naquele momento é compartilhada pelos professores Maria, Thiago e Alexandra, que me convidam para integrar a equipe. A gestão do Programa na UFPEL permitia que os Cursos tivessem autonomia para pensar a coordenação de cada área, então, o grupo naquele momento optou por colocar quatro professores atuando no PIBID. Por conta da demanda de trabalho e da grande carga horária exigida pelo PIBID, os professores propuseram esta organização, pois podiam dividir tarefas e, ao mesmo tempo, as inquietações e aprendizagens mobilizadas pelo trabalho. Segundo a professora Alexandra, o Curso de Dança toma a importante decisão de aderir ao PIBID compreendendo a sua importância, dentro da formação dos estudantes e para a aproximação da Dança com o espaço escolar.

Pude acompanhar a criação do NDE⁵¹, em 2012. Neste período foram iniciadas as discussões que resultaram na última reformulação curricular, em vigência hoje. A proposta deste último, trazendo mudanças aparentemente bastante substanciais na proposta. Pelas minhas memórias o corpo docente demonstrava descontentamento com a estrutura e disciplinas até então elencadas. Segundo a professora Eleonora retoma, além disso, aproximava-se a visita do MEC para avaliação do Curso. A professora Alexandra lembra que na ocasião recebeu uma notificação, alertando sobre os critérios do MEC para a visita e dentre elas estava a estruturação do NDE.

Ainda sobre seu período como coordenadora do Curso, a professora Alexandra destacou que entre tantas dificuldades enfrentadas ao cumprir muitas tarefas ao mesmo tempo, ocorreu uma mudança na organização institucional

⁵⁰ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

⁵¹ Núcleo Docente Estruturante.

passando o então IAD a chamar-se Centro de Artes, quando houve uma reorganização na estrutura interna do mesmo. Neste período, lembra Alexandra:

A gente já não sabia pra quem enviar coisas, quem que era responsável pelo quê, quais eram as minhas competências, o que não era... então isso tudo foi no momento que eu estava na coordenação, foi bastante complicado..”

Essas discussões de reformulação de currículo naquele momento, em virtude da abertura do NDE, para a professora Maria foram precipitadas, pois ainda era cedo para que se pudesse de fato avaliar o currículo em vigência; para ela, seria preciso um tempo intenso de muito estudo, seria necessário realizar uma discussão aprofundada e não haveria tempo hábil para isso. Para o professor Adriano, esta discussão foi prematura, pois ainda não tinha sido plenamente concluído o ciclo inicial do curso. A professora Eleonora lembra que encontros sistemáticos, quase semanais aconteciam.

Em 2013, a professora Eleonora assume a coordenação do Curso e é quando entra em vigor a nova proposta curricular. No primeiro semestre deste ano, forma-se a segunda turma com 9 estudantes. A versão do currículo vigente no diurno ainda se encontrava em 2013, em trâmites legais e ajustes institucionais, mas foi autorizada sua estruturação prévia para a primeira turma. A professora Eleonora chamou de experiência “piloto”. Um total de 36 estudantes ingressa no Curso e fazem parte deste momento de transição. No primeiro semestre letivo de 2014, ingressam mais 36 alunos na Dança e em agosto, forma-se a terceira turma, com 5 estudantes.

Muitos questionamentos mobilizaram tanto discentes quanto docentes em diferentes momentos deste “novato” curso. Entre eles, questões como a carga horária de disciplinas obrigatória, livre e complementar, o perfil do egresso, a nomenclatura e proposta das disciplinas obrigatórias e optativas, os estágios, as disciplinas de cunho mais pedagógico, a permanência ou não de disciplinas que trabalham a interface entre Dança e Teatro, a inclusão de técnicas de Dança codificadas no currículo obrigatório, entre outros.

Nestes primeiros anos o corpo docente oscilou em sua constituição com professores efetivos, temporários, substitutos e colaboradores de outros cursos e unidades, principalmente do curso de Teatro-Licenciatura, como citei anteriormente. Ao longo do tempo, as disciplinas mais gerais da educação foram sendo ministradas

por professores da Faculdade da Educação.

Atualmente o currículo antigo, (em extinção) com funcionamento noturno atende um grupo pequeno de alunos. Concomitantemente, o novo currículo funciona no turno da tarde. O corpo docente está formado por oito professores efetivos, um temporário e dois substitutos. Entre eles, apenas quatro são licenciados em Dança.

Todas essas transformações e movimentos inspiram e despertam curiosidade epistemológica forte. O Curso de Dança tem esta trajetória inicial intensa e surge em um contexto nem um pouco adequado para a abertura de um Curso de Graduação. Vem no bojo de outros cursos também novos na universidade, aos quais caberia investigar se da mesma forma se constituem sem um planejamento prévio, sem nenhuma estrutura física, pedagógica e humana, assim como o Curso de Dança. Por mérito de um grupo muito bem intencionado e que a acreditava na importância de um Curso de Dança na UFPEL ele consegue dar os seus primeiros passos e formar seus licenciados.

Os professores que chegavam não foram plenamente amparados, tampouco estes estudantes começaram sua trajetória como universitários presenciando o que seria um esperado modelo institucional de uma licenciatura. Ao menos, me instiga pensar que, pelas diversidades que enfrentarão vida a fora para dar visibilidade à Dança, para mantê-la como prática artística e para ocupar o espaço da escola no qual enfrentarão sérios desafios, inclusive estruturais, foi um bom ensaio!

Na sequência do texto, poderemos perceber como se organizaram as diferentes propostas e mudanças curriculares.

4.3 Os Projetos Político Pedagógicos⁵² do Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL: desenhos coreográficos sinuosos

Os caminhos investigativos percorridos nesta etapa foram instigantes e reveladores. Tarefa que previamente já se anunciava complexa, revelou-se um verdadeiro “garimpo” quando me deparei com montanhas de papéis e documentos e muitos questionamentos atravessados pelas memórias da aluna-professora em

⁵² Embora a nomenclatura atual para designar os projetos seja “Projeto de Curso” (PP), opto intencionalmente, pelo menos no título do texto, por não retirar a palavra “político”, por compreender sua importância e inerência ao mesmo.

formação.

Minha primeira tarefa foi recuperar e aglutinar as diferentes versões de Projetos Pedagógicos do Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL, para que eu pudesse desenvolver os caminhos traçados metodologicamente. Junto a esta primeira etapa, emergiram as primeiras revelações. Após procurar a coordenação e secretaria do referido curso, foi-me disponibilizado todo arquivo digital disponível sobre os diferentes movimentos curriculares. Saí deste encontro, no qual fui prontamente recebida, portando um documento que continha em torno de oito pastas menores, em que estavam misturados: versões e rascunhos de currículo, e alguns documentos enviados ou elaborados pelo Colegiado. Cada uma das pastas estava salva com o nome de uma pessoa (coordenador responsável pelo período).

Iniciei um processo difícil, pois não conseguia situar tais documentos historicamente para que pudesse analisá-los em movimento. Alguns dados não coincidiam em termos de datas em que foram salvos e a cronologia do Curso de que eu dispunha naquele momento. Manualmente, elaborei uma linha de tempo buscando melhor organizar aqueles dados, quando isto era possível. Neste momento, as memórias da aluna representante discente auxiliaram, embora eu estivesse em busca dos dados advindos dos documentos. Enfim, em virtude desta problemática, percebi a necessidade de encontrar os impressos que foram arquivados oficialmente durante a trajetória do Curso.

Ao buscá-los fui informada de que todos os documentos e movimentos legais que envolviam a proposta do Curso tramitavam junto aos seguimentos responsáveis na universidade, compondo um arcabouço de oito volumes. Nesta busca fui informada, ainda, que havia um parecer elaborado em janeiro de 2013, no qual constava um histórico/síntese de todas as etapas percorridas entre idas e vindas do Projeto Pedagógico do Curso de Dança. O próprio andamento deste processo, devido às suas características e constantes movimentações, demandou essa sistematização, para que os setores responsáveis pudessem analisar e aprovar a versão em andamento. Em contato com a Pró-reitoria de Graduação tive acesso então, ao referido documento.

Neste período, exatamente em julho de 2014, toda documentação é devolvida ao Colegiado do Curso de Dança, para que fossem arquivados na sua secretaria, após terem percorrido todas as instâncias e etapas necessárias. Em posse desta “montanha” de papéis, iniciei então, o tratamento das fontes documentais elencadas

para a presente pesquisa. Era um montante de 1.202 páginas, e esta contagem foi facilitada, pois a documentação é toda carimbada e numerada. O próprio volume de material e de versões já apresentava e representava, de alguma forma, um movimento contínuo e intenso percorrido nestes seis primeiros anos de existência e podia nos apontar um processo permanente de buscas, de diálogo e de reflexões. Que movimentos seriam estes? Que fatores e contextos mobilizaram tais reformulações? Estes oito volumes seriam oito versões de currículo? O que hoje pensa e projeta o Curso para a formação de seus docentes? Que compreensões de formação podem/puderam estar alicerçando estas transformações? Qual a dimensão destas mudanças? Enfim, era preciso mergulhar nos dados e analisá-los o mais detalhadamente possível em buscas de alguns indicativos para estas questões.

Quando estava finalizando esta etapa de estudos no início de outubro, voltei ao Colegiado do Curso para conferir alguns dados e fui pega pela notícia de que o processo (com seus oito volumes) havia sido encaminhado novamente à Pró-reitoria de Graduação para fins de aprovação de duas correções. Foi-me disponibilizada a cópia deste memorando, na qual estavam explícitas estas solicitações⁵³.

Em síntese, nesta etapa da investigação, realizei uma leitura atenta destas fontes documentais, volume a volume, e pela ordem cronológica, do primeiro ao último documento. Em virtude das reflexões e interpretações que a pesquisa foi originando, e com o objetivo didático de possibilitar o melhor acompanhamento do leitor, foi elaborada uma categorização dos achados, que será apresentada logo a seguir.

A análise realizada junto às fontes documentais possibilitou apontar a existência de três grandes Projetos de Formação de professor de Dança, percebidos ao longo da trajetória do Curso. Como os subdividi na sequência do texto, cada um dos três recebeu um título representativo. O primeiro deles, que chamei de “*Projeto Um: alguns passos para iniciar (em solo)*”, é constituído pela proposta inicial do Curso, apresentada e pensada em seu primeiro semestre de existência, como vimos anteriormente, pelo professor Adriano. O segundo movimento, aqui intitulado “*Projeto Dois: tempos de 'dançação' (em duos)*”, constituiu-se como resultado de um processo de sistematização da proposta do Curso, que começa logo após seu primeiro semestre de existência e segue até o ano de 2010, quando a primeira

⁵³ O referido memorando é o nº87/2014, que mencionarei mais detalhadamente na sequência do texto.

versão de projeto do Curso é aprovada e plenamente concluída em todos os seus itens e obrigаторiedades. Como já foi citado no texto anterior, pensado principalmente pelas professoras Maria, Alexandra e Luciana. O terceiro movimento resulta no projeto pedagógico em vigência hoje, cuja trajetória se inicia paralelamente a criação do NDE do Curso em 2012. A este movimento chamei de “*Projeto três: propostas que dançaremos (em Corpo – de Baile – Docente)*”. Nesta discussão, já não estavam mais com o grupo os professores Adriano e Luciana.

Dentro de cada um desses três movimentos ocorreram transformações menores, entre idas e vindas de documentos, percorrendo os oito volumes (volumosos) do processo que irei nomeando ao longo da narrativa. Na sequência do texto, destaco os três projetos maiores acima citados e as principais reflexões e questionamentos suscitadas através do tratamento do material. As memórias dos professores ajudarão a compor estas reflexões sobre cada um.

Ao final da explanação do terceiro projeto, compartilho um quadro-síntese, através do qual buscarei de forma didática apresentar um breve compacto destas três propostas.

4.3.1 Projeto Um: alguns passos para iniciar (em solo)

O primeiro documento analisado compunha o *Volume 1* do processo e estava datado em setembro de 2008, intitulava-se o *Projeto Artístico, Político e Pedagógico do Curso de Dança-Teatro [Licenciatura]*.

Apresento inicialmente algumas questões que julgo fundamentais para analisarmos esta proposta, a partir do depoimento do professor Adriano. Ao pensar o referido projeto, Adriano seguiu toda uma indicação institucional que preconizava que se pensasse em currículos enxutos e com carga horária livre densa, de modo que se possibilitasse ampla autonomia dos estudantes para construir suas trajetórias de formação. Além disso, eram premissas da instituição naquele momento: que o curso fosse uma licenciatura e que fosse noturno.

A proposta é elaborada apressadamente, sem nenhuma estrutura institucional de apoio e fundamentalmente por uma pessoa. Esta pessoa era o professor Adriano, com formação no Bacharelado em Teatro e que não era da área da Dança. Embora tivesse tido pequenas incursões no mundo da Dança e tenha apreciado muitos

espetáculos, ele afirmou que nunca foi um bailarino. Sua longa experiência como professor de Teatro, possivelmente, tenha sido o que mais utilizou como referência para pensar a proposta do Curso, além das trocas informais que realizou com a professora Maria. Outra questão, é que sua relação com Pelotas era consideravelmente recente.

Para Adriano, este era um projeto

[...] ousado... para pensar uma ação pedagógica bastante dialógica, porque exigia dos estudantes uma autonomia que nós não estamos preparados na universidade. Para mim era isso o Curso de Dança: era fazer algo tateando, porque não havia nenhum parâmetro brasileiro de curso, ou seja, era um front, uma vanguarda. Mas é isso assim, eu acho que essa relação muito próxima entre docente-discente, pra mim eram a grande tônica deste projeto.

A estrutura bastante enxuta do projeto expressava em seu texto a realidade de uma universidade em expansão e em busca de pioneirismo na proposição de cursos novos voltados aos campos de Tecnologia, Cultura e Educação. Ao abordar as ações da UFPEL em decorrência de sua adesão ao REUNI, o texto explicitava que o movimento proposto pelo referido programa foi adotado pela universidade, apostando em cursos diferenciados, inovadores. Com relação às práticas adotadas pela UFPEL ao “encampar” e utilizar o REUNI, já fizemos algumas reflexões anteriormente no texto.

Ao apontar as justificativas para a criação do curso percebe-se, neste projeto, uma discussão pautada por conceitos de pós-modernidade e de Arte Contemporânea, compreendendo que a Dança-Teatro é um gênero inicialmente híbrido que une elementos da Dança e do Teatro. A forma como está apresentada a justificativa do documento, só reitera as informações que já foram analisadas, de que não houve nenhum levantamento diagnóstico da instituição para sua abertura. No texto, estava expressa a ideia de que haveria uma tendência ao desenvolvimento de trabalhos mais voltados à experimentação em Dança-Teatro na cidade.

Pela minha vivência como artista pelotense e professora de Dança, por muitos anos na cidade, posso afirmar que Pelotas tem história longa e profícua no campo da Dança. A saber, a escola de Ballet Dicléa Ferreira de Souza, por exemplo, com seus mais de cinquenta anos, de ensino de Balé. As escolas e academias de Dança ao longo dos anos se multiplicaram (cada vez mais) em Pelotas, abrangendo

diferentes estilos e propostas. Um importante Festival o *Dança Sul*, que completou quase uma década foi um respeitado evento da Dança gaúcha que aglutinava diferentes artistas e companhias da região sul do país. Há uma forte tradição de ensino da Dança em espaços não-formais em Pelotas que perpassa os anos. Naturalmente, até então a formação dos professores de Dança da cidade acontecia, primordialmente, através destes espaços, onde alunos acabavam se tornando professores aprendendo com seus próprios mestres. Conforme o referencial teórico deste estudo já anunciava, esta realidade da formação e do ensino da Dança na cidade não difere das práticas e culturas formativas evidenciadas no resto do país.

Ao contrário do que referencia o texto deste primeiro projeto pedagógico, não creio que os grupos da cidade na época tendiam a desenvolver trabalhos no campo da Dança-Teatro. A proposta de um Curso de Dança-Teatro causava certa estranheza à comunidade da Dança naquele momento, pois a maioria dos grupos e academias realizava trabalhos dentro de uma perspectiva mais tradicional de Dança. A partir do relato do professor Adriano acredito que a informação dada pelo reitor sobre conversas que teriam sido realizadas com artistas da cidade, sobre a abertura do Curso, tenham sido consideradas. Entre estes artistas estaria a professora Berê, que desenvolvia um trabalho de Dança Contemporânea com grande aproximação com a Dança-Teatro e, certamente, esta informação influenciou a escrita do projeto. Como Adriano estava há pouco tempo em Pelotas e não havia sido feito este levantamento, a conversa com esta professora foi balizadora, esta é uma hipótese que tenho.

Mas, não há como negar o quanto a abertura para esta discussão de uma proposta pós-moderna de Arte, naquele momento, foi importante para circulação de novas reflexões para os artistas da cidade, o que evidenciamos até hoje como algo extremamente enriquecedor. O Curso, através dos primeiros trabalhos e discussões compartilhadas já provocava, instigava a Dança em Pelotas. Desde então, aquela prática de uma Dança mais tradicional e realizada no contexto das academias de Dança começa a dividir espaço com outras possibilidades. Pelotas começa a apreciar e circular outras abordagens e propostas de trabalhos com Dança, mais efetivamente. É interessante perceber que, um grupo de pessoas novas pensando as Artes Cênicas chega a Pelotas, aos poucos, através do processo de constituição dos Cursos de Dança e de Teatro. Com isso, essa troca é inevitável e profícua. Ainda abordando a Dança na cidade de Pelotas é importante considerar a forte

tradição do Carnaval como manifestação popular, onde a Dança também tem força neste contexto e de religiões de matriz africana.

Sobre expectativas com relação a Pelotas e ao público do Curso, a professora Maria lembra que o perfil dos alunos que ingressavam, não era formado, em sua grande maioria, por artistas da cidade. Ela imaginava que receberia alunos “que já viessem do mundo da Dança” e não foi exatamente o que aconteceu.

Embora não estivesse, nem esteja presente como disciplina obrigatória nas escolas públicas da cidade, minha experiência ajuda a recordar que a Dança também tem trajetória forte na educação em Pelotas. Tanto nas escolas públicas quanto privadas, o número de grupos de Dança escolar já era bastante considerável. Os trabalhos, desenvolvidos como projetos extraclasse, pontuais ou contínuos, eram em sua maior parte ministrados por professores licenciados em outras áreas, principalmente Ed. Física, formação em nível superior escolhida por muitos dos bailarinos que atuavam com docência na época. Outros trabalhos eram/são conduzidos por profissionais sem formação para tal (licenciatura), ou ainda sem nenhuma experiência anterior e mais sistematizada com a Dança. Cabe destacar o que eu já havia anteriormente salientado na discussão teórica desta pesquisa, “a Dança, está, mas não está” nas escolas, já que a sua inserção não se deu plenamente como parte da disciplina de Arte, como campo de saber próprio acessível e obrigatório a todos estudantes. Ela está presente nas festividades, mas principalmente nos projetos que estão fora do “currículo oficial” das escolas.

Em nenhum momento o texto do referido projeto aborda as escolas de Educação Básica e o ensino formal como sendo espaços de atuação do profissional ali formado. Porém, na justificativa, o texto afirma que o curso poderia estar contribuindo para o aumento e qualificação das práticas das escolas e companhias de Dança da cidade. O projeto destaca, ainda, o entendimento da não necessária aptidão para ingressar no mesmo. Deixa claro e defende também, que a Dança-Teatro é uma prática artística que acolhe os diferentes corpos e danças, diferentemente de uma Dança mais codificada. Uma Dança mais virtuosista, oriunda de uma tradição estética mais padronizada e “seletiva” como o Balé Clássico, por exemplo, não acolheria esta diversidade, segundo a justificativa do projeto.

A não inclusão de uma prova de aptidão física para ingresso no curso evidenciava coerência com a proposta de formação de um professor de Dança (que não é o “bailarino profissional”) e com o que preconizam os documentos legais

(como os PCNs, por exemplo) sobre o ensino da Dança na Educação Básica: uma Dança de/para/com diferentes corpos e culturas corporais, uma Dança Educação.

Esta questão de um prova prática para ingresso no Curso foi mencionada apenas pela professora Eleonora. Ela acredita que este ponto nunca foi discutido pelo grupo, pois o curso já nasceu sem este teste e na época em que já havia um corpo docente para realizar este debate, a UFPEL aderiu ao SISU⁵⁴/ENEM. Segundo lembra a professora a informação era de que devido a essa adesão, não haveria permissão para realização de provas deste tipo.

Como esta orientação ainda está em vigência, parece que se trata de uma questão que está dada. De todo modo, penso que o compromisso dos projetos de formação destes profissionais fica muito maior e torna muito mais complexo o trabalho de seus formadores. Por conta da própria trajetória da Dança no Brasil e por todas as questões que já foram levantadas anteriormente, este aluno que entra na universidade, se aproxima de uma área com a qual teve relação, provavelmente fora da escola. Quando a experiência prévia foi na escola é muito possível que tenha sido eventual ou não tenha sido plenamente artística. Pelas minhas experiências e pelo entendimento de Dança como uma linguagem inerente ao ser humano, defendo que um curso bem constituído pode sim, formar um bom professor de Dança sem que ele precise demonstrar “aptidão” prévia para tal.

Nos objetivos do curso, novamente o espaço da escola não é citado. Como foco, o curso tem a formação de um professor de Dança, que muito se aproxima das necessidades e características do espaço não-formal de ensino ou da docência universitária. Sua escrita apontava entre os objetivos formar para: a liderança em projetos de pesquisa e extensão, o diálogo com outros campos dos saberes e com os artistas contemporâneos, a realização de obras artísticas, a apreciação e crítica. Todas estas questões podem e fazem parte em alguma dimensão da formação do professor de Dança, mas o texto não só não enfoca, quanto não demarca a docência, e não aponta a escola como o principal *locus* de atuação do licenciado.

Conforme podemos observar no objetivo geral, o curso se propunha a “[...]habilitar professores para ministrar aulas de Dança Teatro, bem como formar profissional que possa atuar como agente cultural [...]” (s/n). Assim, como o campo híbrido da Dança-Teatro, a formação também parecia não estar com foco

⁵⁴ Sistema de Avaliação Unificada, realizado através do Exame Nacional do Ensino Médio.

plenamente assumido. Formaria o professor para os espaços não-formais de ensino? Formaria o artista/performer/bailarino/ de Dança-Teatro? Formaria o produtor cultural? Formaria o artista que é também professor? (Este “também professor”, como uma formação secundária, a docência?)

Ao apontar o perfil do egresso, estas características de uma formação mais voltada para o campo artístico aparecem fortemente, porém, pela primeira vez no texto está descrita o que poderia ser uma atuação na escola. Segundo o proposto, o licenciado deveria estar capacitado para “[...] ministrar aulas de Dança-Teatro no Ensino Básico [...]” (s/n), mas prevê ainda, sua atuação em projetos institucionais privados, a produção e a difusão de trabalhos no campo das Artes Cênicas e na implementação da economia da cultura. A própria terminologia Ensino Básico, deixa a interpretação dúbia, estaria referindo-se à Educação Básica ou ao ensino de conhecimentos básicos de Dança?

Compreendendo a partir destas questões que o Curso tinha como propósito formar um profissional para atuar nestes diferentes espaços, dimensões e realidades, incluindo-se com menor ênfase o ensino da Dança, na escola regular, fica como reflexão o grande desafio que estava proposto naquele momento. Como anteriormente já discutido, o fato de ser um Curso de Licenciatura, já demandaria uma complexa estrutura formativa composta por saberes próprios da docência. Mais desafiador, uma licenciatura em uma área de conhecimento ainda em legitimação no campo acadêmico. E se pensarmos nestes dois aspectos somados a uma dimensão tão ampla de formação, fica ainda mais claro o desafio.

A proposta de disciplinas, ainda muito incipiente, sem ementas claras, pode indicar que quatro anos não seria tempo suficiente para formar um profissional habilitado para atuar em tantos contextos. O Curso estaria, com esta amplitude, pretendendo oportunizar maior possibilidade de trabalho aos seus acadêmicos quando formados? Seria uma busca de ampliar as possibilidades e mercados de trabalho do acadêmico, já que na época não havia nenhum licenciado em Dança atuando nas escolas de Educação Básica na cidade? Acredito que, como afirmou Adriano, ao lembrar da proposta inicial do Curso, estas questões ainda não estavam claras, naquele “rascunho”.

Há que se considerar, como apresentei anteriormente, que embora houvesse o respaldo legal para inserção destes profissionais na Educação Básica, na época, ainda eram tímidas as iniciativas de concurso público para cargos de professor de

Dança, seja para atuar nas escolas ou em outros espaços públicos de educação (Mesmo 28 anos após a promulgação da LDB, observemos). Este pode ter sido mais um fator que influenciou esta abrangência da formação em diferentes focos e com menor ênfase a escola.

A carga horária total prevista neste projeto eram 2.852 horas, divididas em três blocos: *Formação Específica, Formação Livre e Formação Complementar*. Deste montante, um total de mil horas entre formação livre e complementar estava previsto. Portanto, ficavam em torno de mil e oitocentas horas para atender a toda uma gama de saberes e conhecimentos que contemplariam esta formação básica dos licenciandos em Dança, naquele momento, licenciados em Dança-Teatro.

Segundo a estrutura prevista, as disciplinas que compunham a *Formação Específica* estariam divididas em três eixos: *experimentos técnicos, investigações teóricas e Arte como conhecimento*. Não constava detalhadamente qual era a distribuição das disciplinas em cada uma destas subdivisões, o que dificultou de algum modo a sistematização dos achados. Ao analisar o ementário das disciplinas e sua composição dentro da estrutura curricular, percebi que boa parte das disciplinas eram consideradas teórico-práticas, muito embora estivessem mais ligadas ao campo de experimentos técnicos, aspecto que parece bastante interessante da proposta, demonstrando uma compreensão de estudo teórico paralelo ou conjuntamente às vivências técnicas. Estas disciplinas, que por questões didáticas deste estudo, elenquei como sendo de experimentos técnicos (Análise do Movimento I e II, Ação e Movimento I e II, Dramaturgia II, Coreografia I e II, Expressão Vocal I e II, Performance I e II, Espetáculo I e II) compunham um total de 42 créditos.

Neste campo de disciplinas uma forte aproximação com a linguagem teatral era percebida, com maior ênfase do que disciplinas oriundas do campo da Dança, especificamente. Algumas das ementas bastante resumidas, não esclareciam exatamente qual seria a abordagem desenvolvida. Deste campo de disciplinas, apenas uma delas, Coreografia II, esboça talvez tratar das questões pedagógicas do ensino da Dança, ao elencar “aspectos lúdicos da coreografia”. Uma análise mais detalhada destas disciplinas ficou comprometida, uma vez que não constavam conteúdos trabalhados em cada uma. Este bloco de cadeiras remete, primordialmente, a experiências de percepção e análise corporal e de vivências técnicas em Dança e, principalmente em Teatro, ofertadas aos acadêmicos em

formação.

Um segundo grupo de disciplinas, com carga horária especificamente teórica, que identifiquei como de investigações teóricas (Dança-Teatro I e II, Dramaturgia I, História da Dança I e II, Estética I e II, Metodologia da Pesquisa, Projeto em Dança I e II e Análise do Espetáculo) apresentou um total de 27 créditos. Deste bloco, observei em apenas uma das disciplinas (Dança-Teatro I), enfoque nas questões didáticas, ao destacar “possibilidades pedagógicas de Dança-Teatro”.

Especificamente para tratar das questões pedagógicas do ensino da Dança, encontrei um total de 38 créditos compondo o restante das disciplinas (Ensino e Aprendizagem da Dança, Didática da Dança-Teatro, Dança-Teatro e Educação I, II, III, e IV e os Estágios I, II, III e IV). Ao analisar cada uma das resumidas ementas, podemos inferir que as disciplinas de Dança-Teatro e Educação I, II e III, configuram-se como estudos mais gerais de educação, cumprindo função de disciplinas normalmente incorporadas pelas licenciaturas para tratar de aspectos sócio-histórico-filosóficos da educação. Comumente, estas disciplinas são trabalhadas por professores de faculdades de educação, que não possuem formação na área específica dos licenciados. As discussões acabam ficando muito afastadas e até incompreensíveis aos estudantes que, sozinhos, não conseguem fazer aproximações com sua área. Isto era recorrente nas falas dos colegas estudantes e, posteriormente, dos meus alunos quando ministrava as disciplinas de Pedagogia da Dança.

No caso do Curso de Dança, naquele momento, estas disciplinas abordariam a educação do corpo nas perspectivas antropológica, sociológica e filosófica, a partir do ponto de vista da própria área de conhecimento. Segundo o professor Adriano, esta era uma ideia importante que não foi aprovada pela PRG. A intenção era promover discussões neste sentido e realizar as abordagens sobre educação, a partir do ponto de vista da área. No seu entendimento essas disciplinas

[...] são muito tradicionais na área na universidade e que acabam discutindo as coisas de um aspecto muito geral. E a gente queria que fosse discutido em termos mais próximos da Dança e era uma oportunidade de pelo menos provocar a PRG.

A disciplina “Dança - Teatro e Educação” teria como propósito discutir a docência em Dança e a relação professor-artista, além de apontar a expressão

professor pesquisador, ementa que se assemelha bastante à disciplina de Ensino e Aprendizagem da Dança, que abordaria ainda, as correntes pedagógicas do século XX e a necessidade da Arte. Apenas uma disciplina deste total de 38 créditos seria responsável por estudos didáticos no campo da Dança, totalizando somente quatro créditos, embora sua ementa aborde os termos “práticas de ensino inovadoras e a situação didática” sem expressar tais temas no campo da Dança.

Ainda compondo este terceiro bloco estão as disciplinas de Estágio que totalizam 24 créditos dos 38 que abordam as questões pedagógicas. Efetivamente de prática de regência em sala de aula são os Estágios III e IV. Em ambos, o licenciando poderia escolher atuar em espaços não-formais de ensino ou na Educação Básica. No terceiro, atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no quarto, nos Anos Finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Provavelmente uma falha de digitação nas ementas descreve o “desenvolvimento pelo aluno de práticas de aprendizagem e ensino de teatro”. A ementa do Estágio I não é clara, e apenas descreve “o espaço e o tempo do ensino e da aprendizagem”, o que leva-nos a concluir que se trataria de uma discussão mais inicial acerca das questões que envolvem aprendizagem e escolarização. Já no Estágio II é previsto, além de discussão sobre os campos “formal e informal” de trabalho e a construção de projetos, uma experiência de observação de prática pedagógica, que não constava especificada.

A vasta carga horária destinada a *Formação Livre e Complementar* é pouco detalhada. A *Formação Livre* seria composta por disciplinas cursadas em Cursos de Graduação em universidades brasileiras, incluindo a própria UFPEL, ou em cursos realizados no exterior. Aparece a figura de um professor orientador, a quem caberia auxiliar os educandos aconselhando e acompanhando suas escolhas. Cabe ressaltar que se tratavam de 800 horas de formação livre, em torno de 28% da totalidade das horas de formação. Sobre a *Formação Complementar* são consideradas as seguintes atividades: disciplinas optativas cursadas em outras graduações e participação em vivências relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão. Somando-se as formações livre e complementar o estudante teria 35% do tempo mínimo de formação previsto, cursado fora do currículo obrigatório, que poderia, inclusive, ser realizado fora do âmbito das licenciaturas. Embora houvesse a figura do professor orientador citada no texto, fica a dúvida sobre como se daria esta formação.

Com carga horária de praticamente um terço do curso, construída por “caminho próprio” por parte dos estudantes, o projeto de formação de professores estaria pensado fortemente em um licenciado em Dança-Teatro com perfis muito diferenciados entre os egressos que formaria. Neste sentido é importante pensar: a universidade e seus outros Cursos e projetos estaria organizada, preparada para receber alunos do Curso de Dança? Haveria número suficiente e previsão de vagas para recebê-los? O próprio curso teria suficiente repertório de atividades, projetos e disciplinas opcionais e optativas para que os estudantes fizessem suas escolhas? O texto do projeto não esclarece tais pontos.

Se formos olhar para a trajetória do Curso de Dança e pensar nas questões sobre o REUNI na UFPEL chegaremos a pensar que esta orientação da reitoria, naquele momento, poderia ter razões em outros pontos que não pedagógicos. Seria esta carga horária tão grande, vivenciada também em outros cursos novos, uma forma de solucionar a ausência de um corpo docente próprio naquele momento? Se esta era uma realidade institucional como se preparavam os outros Cursos? Havia um planejamento institucional para que os Cursos acolhessem alunos entre si nestas atividades? Qual seria o rol de atividades e disciplinas planejadas pela instituição para esta formação? Havia uma proposta comum às licenciaturas neste sentido?

Algumas pistas para responder estas questões foram discutidas pelos professores Adriano e Maria, que lembram que só foi possível perceber durante o andamento do Curso que não havia este planejamento institucional e uma sistemática que favorecesse a relação entre os diferentes cursos através dos alunos em formação livre. O que acontecia era que os estudantes ficavam sem reais oportunidades de realizar “escolhas” e logo, esta formação não acontecia de forma “livre”.

Anexada a este projeto consta uma carta citada como um dos principais documentos que o Curso recebe naquele momento. Era uma escrita feita pela professora Maria onde tecia considerações sobre a proposta do Curso. Ela lembra:

O Adriano me liga ou manda email me dizendo: ‘A gente vai formar... criar um curso de Dança de Dança-Teatro aqui e eu queria sugestões de ti sobre o quê que seria importante num currículo de Dança-Teatro. E eu mandei a carta pra ele... pensando o quê que seria importante numa formação de um professor de Dança-Teatro, a partir da minha experiência. Eu me considerava uma atriz-bailarina, então... pensando assim, o quê que era

importante saber?

As fontes documentais e docentes revelaram que o Curso de Dança é criado na universidade com grande despreparo, ou desinteresse por parte da instituição para ofertá-lo. Uma proposta ainda pouco clara é elaborada e, concomitantemente a sua abertura, parece não ter havido o adequado planejamento (anterior a criação do mesmo). Por que nesta ordem: abrir o Curso e depois pensá-lo? Por que primeiro o vestibular e depois a seleção do corpo docente? Não seria o movimento contrário mais adequado, acertado e responsável? Penso que sim, precisaria haver planejamento institucional e um corpo docente constituído, primeiramente. Este não é movimento mais adequado e comprometido com a formação universitária dos estudantes.

O “Projeto Um” foi o primeiro esboço como os próprios professores afirmaram. Escrito “em solo”, é o fruto do pensamento de apenas um professor, do Curso de Teatro (licenciatura), não licenciado, que na época era oriundo de outro curso, também novo na universidade (ainda em seus primeiros semestres). A formação acadêmica e experiências profissionais deste professor estão naturalmente materializadas na proposta e inclusive na habilitação do Curso de Dança-Teatro [Licenciatura]. Como bem pudemos observar através de seu relato, em pouco tempo, conversando rapidamente com algumas pessoas, baseando-se muito na sua experiência é criado um “rascunho”.

O projeto ainda “em projeto” não apresentava claramente qual era o foco de atuação dos egressos, ainda amplo e implicitamente muito mais direcionado aos espaços não-formais e a formação dos artistas. Até porque, como observamos na narrativa dos professores, não havia ainda uma definição naquele momento. A docência aparece “secundarizada”, assim como toda uma gama de disciplinas e teorias preconizadas para a formação de um licenciado. A maior parte dos estudos estavam focados nas disciplinas práticas de vivências corporais e teatrais, em sobreposição aos saberes didáticos, necessários para ensinar Dança, fosse no espaço não-formal de ensino, fosse no espaço escolar. Aliás, dentro da docência o campo com menor dimensão, ou melhor, com mínima ênfase, era o espaço escolar, inclusive sendo opcional na escolha de atuação nos estágios. Tão logo novos professores chegam, a proposta começa a delinear-se de modo diferente, movimento salutar e esperado, naturalmente.

4.3.2 Projeto Dois: tempos de 'dançação' (em duos)

Após ser encaminhada às instâncias responsáveis nesta universidade e retornando com algumas considerações a serem adotadas, nova versão da proposta do curso começa a ser sistematizada. Agora, o solo ensaiado na primeira proposta, com a chegada lenta de novos docentes, foi compondo alguns “duos” e “trios” que foram integrando este segundo movimento (como pudemos perceber através da trajetória do Curso, narrada anteriormente). Todos os percursos que compõem esta etapa contemplam mudanças que culminam no que intitulei de segundo projeto de formação de professores do Curso. Os *Volumes 2, 3, 4, e 5* do processo compõem esses movimentos.

Conforme o curso caminhava (ou dançava?), estas proposições iam sendo realizadas pelo Corpo Docente, pequeno, em constituição. Dançava-se, se materializava o projeto do Curso e se repensava a proposta de formação ao mesmo tempo, o movimento era de “dançação” (de dança, de ação docente e de reflexão).

Segundo a professora Maria, o grande mote para pensar esta proposta foi a discussão dos artistas da Dança sobre educação. Para a professora Alexandra havia claramente a proposta de trabalhar a Dança em um sentido ampliado e na interface entre a Dança e o Teatro. Para ela, a visão de Dança pautada pela Antropologia Teatral e por estudos de Rudolf Laban⁵⁵ se “desdobrava no currículo”.

Primeiramente, a nomenclatura do Curso passa para “Licenciatura em Dança – habilitação em Dança-Teatro” (digo primeiramente, pois ainda nesta etapa ela

⁵⁵ Segundo o texto do PP, “A Teoria do Movimento, de Rudolf Laban, e a Antropologia Teatral, desenvolvida pela ISTA, que tem o diretor de teatro Eugênio Barba como referência, ambas de raízes artísticas, pragmáticas, são duas possibilidades de sistematização dos princípios de compreensão e composição do corpo e movimento espetacular. As duas apontam para a proposta da dança-teatro e para o conceito de ator-dançarino, como um artista que pode criar sua técnica pessoal e que constrói na interface entre a dança e o teatro, no sentido de que sua obra é a configuração de seu corpo, entendido na sua integralidade: corpo-pensamento-emoção. São duas teorias que desenvolveram-se no século XX, período no qual teatro e dança aproximaram-se, ambos buscando retomar sua realidade cindida na dicotomia corpo x razão. O teatro, na busca pela corporeidade que lhe faltava na lógica de construção dramaturgicamente altamente racional. A dança, na busca pelo jogo e pela ação que lhe faltava na lógica de um corpo virtuoso. Momento em que os gêneros híbridos adquirem a máxima importância, pois as fronteiras são minimizadas e as transposições e trocas entre os diversos campos de saberes, bem como dos mais variados campos artísticos tomam formas e assumem o lugar de porta-vozes do momento presente”.

muda posteriormente, duas vezes). A carga horária sofre alteração, passando a totalizar 2932 horas.

No texto que compõe a justificativa do curso, modificações são realizadas. Discute-se, ainda, o pioneirismo da criação de um curso no campo da Arte Contemporânea pela universidade, desta vez justificando a importância da legitimação do campo de conhecimento da Dança. O texto menciona dois aspectos relacionados à questão pedagógica: o primeiro destaca a distância entre a produção artística e as práticas pedagógicas de ensino da Dança, o que repercute em público ainda pequeno para apreciação de obras de Dança. O segundo ponto é a crescente produção de conhecimento na área que vem contribuindo com as discussões acerca da formação humana e aproximando diferentes estudos e áreas com o campo da Dança. Esta é uma mudança textual que traz consigo importante sentido. Já no texto introdutório do projeto vê-se mais demarcadamente a ênfase educacional da Dança e a preocupação com a legitimação e demarcação desta área de conhecimento como um lugar de fala.

Aparece uma definição para o que o curso considera o artista do corpo. Além disso, assumidamente, vê-se agora o curso abordar a importância e a contribuição da Dança para a formação humana, e logo, para a educação, enfatizando a presença da Dança na escola. Estes apontamentos iniciais já delineiam uma proposta que começa a pensar o espaço da escola para a formação em Dança e o espaço da Dança na escola como focos do projeto de formação docente.

Sobre o entendimento do campo da Dança percebe-se mais claramente “o ponto de partida” projetado a partir da perspectiva da linguagem do corpo, ainda que se pautem por dois princípios (a Dramaturgia do Corpo⁵⁶ e a Antropologia Teatral) que privilegiam a interface entre Dança e Teatro. Discute-se novamente a importância de uma abordagem de linguagem da Dança que acolha a diversidade de corpos, diferentemente da maior parte dos códigos e técnicas de Dança mais tradicionais. Segundo o texto, o trabalho proposto visava fomentar os processos de criação autorais dos professores em formação, o que justificaria a ênfase na Dança-Teatro. Aparece a nomenclatura “professor-artista-pesquisador”, como o perfil desejado para composição do corpo docente que, conseqüentemente, enfocará o processo de

⁵⁶ De acordo com PP do Curso “Dramaturgia do corpo é linguagem estética estruturada na arquitetura viva do corpo cênico enquanto pensamento em termos de ação. Este conceito contempla todo campo de conhecimento (teórico e prático) de um artista da dança ou do teatro, o qual trabalha na transformação de seu corpo como principal fonte de criação de significação na cena”.

formação dos licenciados nestes três aspectos.

Podemos também observar alterações nos objetivos do curso, agora, demarcando a intencionalidade de “formar profissionais para ministrar aulas de Dança, na interface com o Teatro em diferentes espaços de ensino aprendizagem”. Cabe ressaltar que embora se observasse ao longo de todo Projeto a dimensão da atuação do professor de Dança na Educação Básica, o objetivo geral do projeto anunciava a atuação “em diferentes espaços de ensino aprendizagem”. Portanto, o Curso não restringia a prática profissional de seus egressos primordialmente na Educação Básica, o que seria o esperado em um curso de licenciatura mais convencional. Ainda no objetivo geral vê-se a perspectiva do professor-artista-pesquisador já mencionada e do compromisso com a difusão do campo de conhecimento em formação.

São apontados sete objetivos específicos que enfatizam: a formação do profissional reflexivo comprometido com uma educação para além da racionalidade, o desenvolvimento da consciência crítica e o papel da profissão docente na sociedade, a oferta de atividades que envolvem o ensino com pesquisa e extensão na área, a expansão, o fomento e a difusão do campo de conhecimento da Dança, a integração entre escola, sociedade e universidade, o diálogo com diferentes campos do saber e com as outras linguagens artísticas e promover a hibridização teoria e prática por meio das disciplinas do curso.

No perfil do egresso, vemos também os espaços formais e não-formais como campos de atuação do licenciado em Dança, e as características de um professor-artista-pesquisador comprometido com o campo da Dança, sua democratização e difusão. No texto ainda são apontadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo licenciado em Dança, que estão em consonância com as perspectivas apontadas ao longo do Projeto Pedagógico do Curso.

Esta formação baseada na tríade, professor-artista-pesquisador, prevista no texto e demarcada em diferentes momentos, não apresenta plenamente o conceito atribuído à mesma e deixa-nos com algumas questões a refletir. Seria necessário adjetivar a formação do professor de Dança, como “artista-pesquisador”? Não seriam inerentes ao licenciado em Dança as práticas artísticas e de pesquisa? Seria com o intuito de valorizar o professor de Dança, menos valorizado que o artista, que utilizou-se tais adjetivos? Como bem discutiram os autores consultados durante o estudo teórico desta pesquisa, o professor de Dança precisa ser um artista, mas

necessita com mesma importância, desenvolver os saberes próprios para exercer a docência na área. Dentre estes saberes estão o espírito investigativo sobre a Arte e sobre a prática pedagógica que realiza. Portanto, parece redundante tal nomenclatura e desnecessária.

Nesta versão, o desenho curricular segue sendo composto pelos três núcleos: *Formação Específica, Complementar e Livre*. A definição dada para as atividades de formação livre segue a mesma, mas a carga horária obrigatória passa para 420 horas, o que evidencia praticamente a metade do tempo destinado para a mesma na versão curricular anterior. A *formação complementar*, além de contemplar atividades com ensino, pesquisa e extensão passa a considerar também monitorias, cursos de aperfeiçoamento, participação em encontros e seminários, produções acadêmicas, estágios profissionais, atividades de intercâmbio e estudos dirigidos. Embora não especificando o cômputo e distribuição de horas, encontrei no texto os modos de comprovação e regras utilizadas para tal, o projeto demarca 200 horas obrigatórias de *formação complementar*.

Desta vez, somando ambas temos um percentual de 21% do total de horas previstas no curso. Esta diminuição na carga horária demarca que o projeto de formação começava a ficar mais direcionado e menos “livre”, sem deixar de manter o fluxo para o trânsito dos alunos com outras áreas e cursos. Além disso, esse “tempo flexível” dentro da carga horária dos estudantes seria extremamente valioso para que, através de outras experiências, sobretudo com pesquisa e extensão, pudessem enriquecer sua formação oxigenando-a.

Com relação a estas 620 horas entre formação livre e complementar, a professora Maria levantou algumas reflexões sobre esta proposta, que era também uma orientação da pró-reitoria de graduação. Seus relatos apontam esta afirmativa.

Eu tinha uma expectativa com o que a gente criou naquele modelo de projeto pedagógico. Eu achava aquilo bárbaro!! Eu, dentro de uma perspectiva artística, com essa relação com a literatura, relação com o teatro... Quer dizer, eu enxergava que as pessoas podiam fazer isso... E gostando da Matemática e fazendo relações com tudo... Eu achava que era de fato interessante! Só que aí tu vê que as pessoas vêm sem um preparo, que não sabem escolher. A gente não tinha professor para fazer... orientar... então aí começam os problemas do currículo.

Maria recorda que acreditava que esta formação poderia acontecer mais próxima da comunidade local também. Por exemplo, com as academias de Dança,

proporcionando aos alunos relação com outras práticas consolidadas de Dança e que, além disso, poderiam circular pela universidade estabelecendo pontes da Dança com outros Cursos. Através da fala da professora Maria podemos perceber que embora fosse uma premissa imposta pela universidade, havia no curso uma forte crença na possibilidade pedagógica desta proposta. Muito pautada, naturalmente pelas concepções e vivências da professora Maria, principal mentora desse projeto.

Como forma de solucionar os problemas que começavam a acontecer por conta das problemáticas que envolviam a estrutura institucional, a professora Maria lembra que o grupo de professores, conforme foi ficando maior buscava apresentar propostas de atividades que poderiam ser computadas nestas formações. Outra solução encontrada foi a busca de parceiros “universidade a fora” que quisessem propor atividades de formação livre específicas para o Curso. Outras técnicas mais codificadas de Dança começam a “flertar” com o Curso através destas propostas.

Neste projeto, a *Formação Específica* contempla as disciplinas práticas e teóricas em Dança, as disciplinas pedagógicas, as disciplinas de pesquisa e os estágios. Totalizando 2312 horas. Nesta versão, acontece um movimento em que várias disciplinas são incluídas no total de atividades obrigatórias, o que pode explicar a diminuição de 400 horas de formação livre e o acréscimo de em torno de 400h na formação específica.

Um bloco específico voltado a componentes do campo a saúde (Anatomia para Movimento, Fisiologia aplicada à Dança e Cinesiologia) passa a fazer parte da formação dos licenciados em Dança. Destaco a abordagem especificada na nomenclatura das disciplinas. No ementário é perceptível a proposição da aproximação destas disciplinas com a prática corporal da Dança, principalmente as disciplinas de Anatomia *para o Movimento* e Fisiologia *aplicada a Dança*. Segundo a professora Luciana, esta era uma de suas discussões iniciais: a importância de este tipo de conhecimento ser incorporado ao currículo obrigatório.

No campo pedagógico⁵⁷, as anteriores Dança-Teatro e Educação, parecem ter sido substituídas pelas tradicionais disciplinas ofertadas pela faculdade de Educação (Fundamentos Sócio-histórico-filosóficos da Educação, Fundamentos Psicológicos

⁵⁷ Cabe assinalar que para fins didáticos deste estudo, estou nomeando as disciplinas mais dedicadas às questões de ensino da Dança ou da Educação, como sendo “campo pedagógico”, porém, reitero que em um Curso de Licenciatura, todas as disciplinas deveriam estar voltadas ao fazer pedagógico.

da Educação, Educação Inclusiva I e Educação Brasileira: organização e políticas públicas). A proposta de serem trabalhadas por professores do próprio campo e à luz das discussões da área é desconsiderada. É possível que estas mudanças possam ter sido influenciadas por questões institucionais como a falta de um professor da própria área habilitado, ou mesmo, a inviabilidade de ofertar as disciplinas previstas com pequeno (na época um ou dois) corpo docente de que dispunha na época. Outra questão é que estas disciplinas que compõem a formação pedagógica são obrigatórias nas licenciaturas e estão em todos estes cursos da UFPEL.

Além da disciplina de “Pedagogia da Dança e do Teatro” surgem as Pedagogias da Dança I e II cuja ementa assinala a prática pedagógica em Dança. A primeira, voltada para o espaço da escola e a segunda para o ensino de Dança nos espaços não-formais. É também incluída a disciplina de Libras, provavelmente para atender ao decreto 5.626/2005 que a torna obrigatória na formação inicial de professores. Os estágios obrigatórios passam a ser três, agora demarcadamente, com público específico em cada um e não com público opcional, ao estudante. O primeiro abrangeria Ed. Infantil e Anos Iniciais, o segundo os Anos Finais e Médio e o terceiro os espaços não-formais de ensino. Notadamente há maior cuidado e pensamento com relação a saberes pedagógicos da/para Dança.

No campo dos experimentos técnicos foi possível perceber que não só nomenclaturas foram modificadas como aquelas disciplinas mais próximas do campo teatral especificamente foram excluídas (Dramaturgia I e II, Expressão Vocal I e II, Performance I e II). A mudança de algumas nomenclaturas pode demonstrar uma abordagem mais pedagógica como é o caso de Coreografia I e II, que passam a se chamar Composição Coreográfica I, II e III. Sobre o trabalho com a voz é incluída uma disciplina (Corpo Vocal) que parece ocupar e redimensionar a proposta das antigas Expressão Vocal I e II. O mesmo podemos analisar com as antigas Espetáculo I e II, que passam a ser trabalhadas, pelo que percebemos, através das ementas, por Montagem de Espetáculo. As anteriores Dança-Teatro I e II passam a compor parte dos conteúdos de História e Teoria da Dança I, II, III e IV. Disciplinas como Análise do Espetáculo e Estética que anteriormente eram duas, passam a ser ofertadas apenas em um semestre. Duas novas disciplinas passam a compor o bloco específico (Música e Movimento e Prática Corporal para Montagem), ambas com caráter prático propondo experimentações, vivências e o aprofundamento

técnico em Dança.

Ao avaliar e dar alguns exemplos daquilo que considera positivo no Curso da UFPEL, a professora Eleonora destaca a importância de o Curso garantir estas quatro disciplinas de História da Dança. Comparando com sua formação inicial, ela destaca a pertinência que estas disciplinas têm na formação do professor, por compreender que “[...] somente é possível ensinar aquilo que se conhece e sobre o que minimamente se reconhece na trajetória histórica”.

Um banco de optativas é apontado e fundamentalmente é formado por disciplinas artísticas, a maior parte delas técnicas específicas de Dança. Não foi possível analisar a abordagem e conteúdos de cada uma, pois não constavam ementas das mesmas, foram somente listadas. O fato de diferentes técnicas de Dança serem apontadas como opcionais, reforça a intencionalidade do curso em trabalhar a ênfase em Dança-Teatro com maior peso dentro do Projeto de Formação dos seus professores, sendo esta a abordagem prospectada para o trabalho de Dança na Educação Básica. Consta ainda, a normatização do Trabalho de Conclusão de Curso. A regulamentação dos estágios curriculares obrigatórios encontrava-se em fase de elaboração. O sistema de avaliação do curso ainda não estava elaborado, uma vez que tampouco havia um Colegiado constituído.

Este segundo movimento de estruturação curricular mostra que o curso começa a demarcar o campo da Dança como lugar de partida e parece iniciar uma discussão mais aprofundada no que tange à licenciatura. Vemos um movimento entre as disciplinas que compõem a organização curricular que acontece conjuntamente com algumas reflexões que demarcam mais fortemente a docência e a formação do professor para atuar, fundamentalmente, na Educação Básica.

Esta versão do Projeto Pedagógico ainda em estruturação e que encerra o *Volume 1* do processo, apresenta logo a seguir novo documento, onde passa a utilizar a nomenclatura Licenciatura em Dança – ênfase em Dança-Teatro, e uma pequena alteração na carga horária total que passa para 2950 horas. Analisando detalhadamente sua organização, percebemos que a distribuição destas horas muda substancialmente. Na sequência da análise detalharei melhor este movimento.

Segue o mesmo texto proposto para a justificativa, objetivos do curso, perfil do egresso, competências e habilidades. O desenho curricular permanece propondo os três núcleos. De modo mais claro, é possível perceber, neste momento, que o Curso considera, temporariamente, como sendo as disciplinas específicas, básicas e

pedagógicas, pois estão elencadas e distribuídas separadamente, construindo o núcleo de formação específica.

Neste momento, ocorre um movimento importante em que novas disciplinas são incorporadas ao corpo de matérias obrigatórias. A maior parte delas, relacionada à oferta de disciplinas práticas de técnicas de Dança e que, anteriormente, eram previstas como optativas (Dança Clássica I e II, Dança Moderna e Contemporânea I e II e Danças Brasileiras I e II). Esta inserção pode demarcar de algum modo que a ênfase na Dança-Teatro e nos princípios que a fundam passou por um momento de menor abrangência na proposta do curso, embora em seu texto introdutório e justificativa aparecesse fortemente (exatamente conforme o texto anterior). A inclusão destas disciplinas de técnicas de Dança é organizada através de uma redução de horas na formação livre que diminui das anteriores 420 horas para 200 horas. Como pudemos observar ao longo do texto sobre a trajetória do Curso, esta foi uma etapa em que a professora Luciana se encontrava na coordenação e com a tarefa de seguir o trâmite de reformulação curricular atendendo as solicitações da reitoria.

No campo pedagógico específico da área da Dança, as Pedagogias da Dança I, II, III e IV passaram a absorver os conteúdos que anteriormente também compunham as disciplinas de Aprendizagem e Ensino da Dança e Pedagogia da Dança e do Teatro. Os estágios seguem sendo três sem alterações nas suas abrangências.

A normatização de estágios, das formações livres e complementar encontrava-se elaborada nesta terceira versão. A caracterização das disciplinas contendo objetivos, carga horária total, ementa, bibliografia básica e complementar também foi incorporada ao texto (ressalto que na versão anterior constava a ementa e a bibliografia da disciplinas). São citadas pela primeira vez possibilidades de ofertas de disciplinas de formação livre pelo próprio curso, cujas temáticas foram: O corpo e a cidade, Teoria e Prática da Performance, Mimo corporal e Educação Somática. Podemos inferir que os tópicos mais próximos do campo do Teatro, passam a ocupar o lugar opcional na formação dos licenciados em Dança, nesta proposta.

O segundo volume (*Volume 2*) do processo é formado apenas pelo ementário das disciplinas onde encontro sobreposição de propostas. Todos os movimentos na organização das disciplinas que citei logo acima, sob coordenação

da professora Luciana é desfeito. Esta versão que modifica o papel das técnicas de Dança no currículo, não entra em vigência. Este movimento seria um “parêntese” nesta trajetória, visto que na sequência não é considerado, seguindo-se a discussão do Projeto anterior.

O *Volume 3* do processo é composto por nova proposição. A nomenclatura permanece Licenciatura em Dança – ênfase em Dança-Teatro, com carga horária total de 2944 horas. Todo o texto base do projeto permanece o mesmo, novamente as reestruturações acontecem na oferta e exclusão de disciplinas e na distribuição das horas.

O número de horas destinadas à formação livre passa para 500. A formação complementar fica com 200 horas, totalizando, ambas, 700 horas. A proposta apresentada anteriormente, em que são elencadas as quatro Pedagogias da Dança (I, II, III e IV) incorporando as discussões das disciplinas de Ensino e Aprendizagem da Dança e Pedagogia da Dança e do Teatro é retomada. Este é um aspecto extremamente relevante, pois essas disciplinas se ocupam de discutir o ensino da Dança (embora, obviamente, eu compreenda que um currículo de formação de professores nenhuma disciplina possa perder de vista esta intencionalidade). Toda regulamentação de estágios, e das formações livre e complementar é também anexada à proposta. São apontadas algumas das possibilidades de disciplinas de formação livre, entre elas, as técnicas de Dança anteriormente incorporadas ao currículo obrigatório. Agora, são as disciplinas mais próximas do campo da Dança que são apontadas como possibilidades formativas livres. Parece que ainda não havia consenso acerca desta questão.

O *Volume 4* do processo apresenta nova nomenclatura, agora passando a ser Curso de Dança-Licenciatura. Toda a discussão inicial do texto permanece a mesma e a ênfase em Dança-Teatro, embora não apareça na habilitação do curso, permanece sendo a base teórica da proposta deste. Não são observadas mudanças em termos de distribuição de carga horária entre os três eixos de formação: específica, complementar e livre e seguem em vigência as proposições apresentadas na versão constante no *Volume 3* do processo. Esta parece ter sido uma versão que sintetiza e organiza todas as solicitações de correções em termos de organização, encaminhadas pelos setores responsáveis na universidade. É a primeira versão do Projeto Pedagógico do Curso aprovada, ressalto a data, em dezembro de 2010.

O próximo trâmite de alterações acontece em 2012 e compõe o *Volume 5* do processo. Nele, são observados ajustes muito pequenos, provocados a partir de uma diligência do MEC que orientava adequações às leis 10.639/2003 e 9785/1999 e pela solicitação da inclusão dos conteúdos das disciplinas em sua caracterização. A carga horária total do curso passa para 2978 horas em virtude do aumento de créditos na disciplina de História e Teoria da Dança IV, que, para atender a lei 10.639/2003, passa de dois para quatro créditos. Para atender a Política Nacional de Educação Ambiental (lei 9785/1999), o curso aponta, através de adendo que tem desenvolvido transversalmente e de modo interdisciplinar esta temática, nas diferentes disciplinas que compõem o currículo.

O “Projeto Dois”, então, como resultante destas diferentes versões, idas e vindas, nos leva a inferir que o Curso, depois de muitos movimentos de inclusão e exclusão de disciplinas e na distribuição das horas previstas, mantém a proposta de formar professores-artistas-pesquisadores. Manifesta em seu texto e através das diferentes disciplinas que compõem a proposta curricular, a ênfase no trabalho com princípios baseados na Dança-Teatro. Fica demarcada a dimensão pedagógica, não só nos objetivos, mas em toda narrativa expressas em seu texto. O Curso demarca a docência, mas amplia a atuação dos seus profissionais, para além da Educação Básica, compreendendo os espaços de ensino não-formais como possibilidades de trabalho do licenciado em Dança.

Crescem, neste Projeto, a abordagem pedagógica nas disciplinas obrigatórias do currículo e a preocupação de aproximação dos conhecimentos do campo da Saúde com o ensino de Dança. Embora permaneça a ênfase em Dança-Teatro, o curso assume seu lugar como formação de professor de Dança, onde se vê menos disciplinas do campo teatral no currículo.

Enquanto aconteciam as aulas e as primeiras turmas de alunos movimentavam os fazeres dos professores do Curso, o segundo Projeto de formação de professores ia se desenhando. Cabe ressaltar que, enquanto havia toda esta movimentação na proposta do Curso, os alunos se faziam representados nela e passavam como estudantes, por todas estas transformações. Esta etapa resultou de um projeto pedagógico mais detalhado e completo dentro das diretrizes e dos itens previstos pela instituição.

Foi possível perceber momentos contraditórios e sobreposição de propostas que, embora não modificassem, “textualmente” o projeto, alteravam

substancialmente o sentido da formação, impresso na distribuição de horas ou no tipo de disciplinas consideradas obrigatórias ou optativas. Ainda que em menor escala, boa parte da carga horária do curso fica compondo as formações livre e complementar, havendo parte considerável da formação bastante diferenciada entre os egressos, ao menos pelo previsto no texto. Também foi possível analisar o quanto movimentos institucionais, ou legais influenciam/influenciaram a proposta, seja por determinações, por sugestões, por imposições de ordem estrutural ou por mobilidade humana dentro do quadro de docentes.

A professora Alexandra lembra que este movimento foi intenso e causava tantas dúvidas que, posteriormente, o secretário ficava de certo modo perdido. “Isto é de qual versão do currículo? 1, 2, 3, 4, 5, 6?” dizia ele. A professora lembra que era muito confuso. Podemos pensar no quanto foram complicados os processos de equivalência das disciplinas em meio a isso e a própria organização da vida acadêmica por parte dos estudantes.

Quase ao formar sua primeira turma, e após esta etapa de “mini-corpo-docente”, constituída por trios e duos, o Colegiado continua sua constituição, cresce e imprime novas marcas às suas práticas e à sua proposta.

4.3.3. Projeto três: propostas que dançaremos (em Corpo – de Baile – Docente)

O *Volume 6* do processo teve seu início em fevereiro de 2013. No documento encaminhado à pró-reitoria de graduação é apresentada a solicitação de aprovação de uma grade com nova organização curricular para possível vigência ainda no primeiro semestre daquele ano letivo. No texto, é explanado que desde que foi criado em maio de 2012, o NDE vinha discutindo seu projeto pedagógico. Ainda neste mesmo ofício é justificada a troca de turno do curso, que passa de noturno (como foi desde a criação) para vespertino. Esta alteração havia sido aprovada pelo COCEPE⁵⁸ em novembro de 2012, para oferta no processo seletivo seguinte. A mudança no turno do Curso vinha com uma justificativa bastante extensa, em que o grupo de professores defendia que para os estudantes da Dança o turno noturno é muito utilizado para ministrar aulas em espaços não-formais ou participar de grupos

⁵⁸ Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão.

ou companhias com trabalhos artísticos. Além disso, seria o turno de maior circulação de espetáculos e atividades de apreciação em Arte na cidade. Outro ponto defendido é a possibilidade de aumentar a carga horária diária do Curso iniciando-se às 13h30min e indo próximo às 19h.

Esta é mudança bastante significativa e merece reflexões. As duas novas turmas teriam perfis diferentes dos grupos anteriores com este ingresso vespertino? Como isso foi pensado, dimensionado dentro do projeto? O rendimento de estudantes e professores seria neste tempo maior, o mesmo? Em que medida o pensamento sobre a estruturação das disciplinas foi construído levando em conta esta mudança? Estas questões não foram elucidadas através das entrevistas, até porque este ingresso de alunos no diurno é recente. Talvez a realidade da Dança seja diferente, mas é muito comum em outras licenciaturas a nítida diferença entre os alunos que cursam a faculdade durante a noite daqueles que estudam durante o dia. A questão do aumento de carga horária diária no curso será mais discutida na sequência do texto, pois está diretamente ligado ao rendimento e aproveitamento de todos e a uma perspectiva de formação que contemple o tripé: ensino, pesquisa e extensão. Um aspecto que fica claro neste projeto é que as disciplinas deixam de ser cumpridas em um só dia, no caso dos 4 créditos. A distribuição das disciplinas parece demonstrar a preocupação em colocar atividades práticas diárias, mescladas com disciplinas “mais teóricas”. Esta pode ter sido uma alternativa encontrada pelos professores para adequação a nova estrutura de carga horária. Nas versões anteriores, a maior parte das disciplinas tinham total de 4 créditos e eram oferecidos em um mesmo dia, ou seja, a cada dia da semana, os alunos tinham aula com uma disciplina específica, isso acontecia tanto para as disciplinas práticas, quando para as disciplinas teóricas.

Junto a este ofício é anexada a proposta de reforma curricular, a organização prevista para os primeiros e segundo semestre próximos, a previsão de como seria composta a estrutura curricular do novo projeto pedagógico e o cronograma de reuniões do NDE. Tratava-se, portanto, de um texto introdutório composto pela justificativa deste processo de reformulação, isto é, um esboço inicial da nova proposta. Com ela, o curso passava a totalizar 3188 horas, sendo destas, 2788 de disciplinas obrigatórias e 400 horas distribuídas entre formação livre (200h) e complementar (200h). Mais uma vez, um grupo de estudantes começa um Curso com um “rascunho”. Porque havia tanta pressa por parte daquele coletivo em alterar

o turno de trabalho? Porque novamente iniciar uma proposta sem que ela estivesse plenamente amadurecida? A discussão perpassou pela carga horária e pela “grade de disciplinas”? É aí que começa? Estas são questões pertinentes, penso.

Esta é uma questão que foi colocada pela professora Maria que acredita que a mudança ocorreu prematuramente. Ela destacou com preocupação que a mudança começou já na materialização de uma grade e não com estudo e uma reflexão mais aprofundada. A professora ressaltava que era preciso ter estudado o campo do Currículo, por exemplo.

A professora Eleonora resalta que a diminuição nas horas de formação livre e complementar se deu, não por discordância com a proposta, mas devido a uma avaliação do corpo docente da época diante da observação de que, na verdade, não havia uma estrutura de universidade que possibilitasse a plena efetivação desta ideia. Além disso, Eleonora avalia que os grupos de alunos que entram no curso, de modo geral, são ainda “imaturos para lidar com um currículo tão aberto”, assim como os próprios docentes. Eleonora destacou que os professores do Curso ainda estão iniciando sua trajetória no ensino superior e também precisariam de mais experiência para lidar com este tipo de proposta.

A estrutura da proposta acena para considerar quatro áreas de formação: *das disciplinas básicas e complementares, das disciplinas específicas, das disciplinas pedagógicas e dos TCCs e Estágios.*

São incluídos como disciplinas obrigatórias os Laboratórios de Dança, compondo um total de seis disciplinas práticas voltadas à vivência de técnicas de Dança, sendo elas os laboratórios: de Dança Clássica, de Dança Moderna, de Danças Folclóricas, de Danças Urbanas, de Danças de Matriz afro e Indígenas e de Dança Contemporânea. Percebemos, aqui, a discussão sobre a inclusão das técnicas de Dança no currículo obrigatório retomada e, por consequência, podemos inferir que a ênfase na Dança-Teatro, fortemente ressaltada nos projetos anteriores, é substituída por outra proposta. O que teria suscitado este movimento? As práticas com as primeiras turmas? O perfil do corpo docente que se transformava? O entendimento do que seria a proposta de Dança na escola? O perfil dos alunos ingressantes no curso ou, ainda, a concepção de Dança da maioria do grupo? Acredito que todas estas questões somadas, em meio a disputas de entendimento por parte dos professores vieram a influenciar este movimento.

Na fala da professora Eleonora podemos perceber o quanto o perfil dos

alunos que entravam no Curso influenciou o olhar dos professores sobre o projeto de formação e sobre a discussão sobre a inclusão das técnicas na proposta curricular

Fazia falta pra esse perfil de aluno que entrava e que às vezes não tinha minimamente uma experiência externa de prática de Dança... ou seja, experiência em Dança até mesmo de apreciação de Dança sabe... não só a prática técnica em si, mas uma vivência, um convívio, vamos dizer assim. Então a gente discutiu e incluiu os Laboratórios de Dança.

Com relação a esta polêmica sobre a dimensão das técnicas de Dança específicas na formação dos docentes da Educação Básica, cabe refletirmos sobre alguns pontos e tensões. Para a professora Daniela as técnicas são importantes pois “se estuda a teoria mas se vive na prática essa teoria e as dificuldades no seu corpo”. Porém, estas aulas proporcionam experiências formativas, mas é preciso estar atento a alguns equívocos, já que um semestre de Balé, por exemplo, não torna o acadêmico um professor desta técnica, ressalta a professora Alexandra.

Parece haver um movimento de tensões e disputas muito forte dentro do Curso, ao longo de sua trajetória, sobre a questão da técnica de Dança na formação do professor. Este debate passa pela compreensão de técnica e pela compreensão de Dança de cada um. Tradicionalmente e pela própria trajetória histórica da Dança, as Danças mais codificadas como o Balé Clássico, por exemplo, trabalham com uma lógica de Dança muito específica a um padrão de corpo, com uma técnica mais “engessada”, com uma prática virtuosista, que seleciona, e que nesta perspectiva mais tradicional não potencializaria o processo criativo do bailarino. Poderíamos apontar questões semelhantes com outras técnicas. Uma abordagem mais contemporânea e pós-moderna de Dança traria a premissa da polissemia de corpos, partindo de processos de consciência de movimento e colocando o bailarino como aquele que cria. Nestas diferentes abordagens haveria uma diferente relação construída entre professores e alunos.

Em linhas muito gerais e rapidamente aponto estes aspectos para que possam ser levantadas algumas questões. Mais ao final do Curso eu pensava muito sobre este aspecto. Estas duas abordagens, por exemplo, Dança-Teatro e Balé, embora se fundem por princípios diferentes, pelo menos do ponto de vista histórico, ambas são Dança, constituem-se de saberes e práticas próprios. O universo da

Dança é muito amplo. A Dança atravessa a história da civilização humana. Existem ainda as Danças Populares e Étnicas, que se desenvolvem com outra lógica.

Pode-se pensar na abordagem da técnica como um meio ou como um fim. Se pensarmos a técnica como um meio podemos refletir sobre outra questão, a abordagem da técnica. A abordagem no ensino de, seja o que for em Dança, pode ser tão unilateral e uma “*Dança-contato*” na Dança contemporânea, como pode ser uma “*Dança-relação*”⁵⁹ com o Balé e vice-versa. Há uma discussão mais de fundo, no meu entendimento que poderia ser um debate profícuo e pertinente. Mas se o campo da Dança é tão amplo, sistematizar um currículo para formar o professor da área é um desafio grande. Talvez importe mais “*o como*” está sendo trabalhada determinada disciplina ou conteúdo do que qual delas incluir, pois o currículo sempre expressa um “recorte” do todo. A discussão pode se pautar pelos saberes docentes e é preciso, portanto, sistematizar e produzir conhecimento sobre os saberes do professor de Dança.

É interessante analisar e pontuar que todo movimento de projeção e reflexão curricular realizado pelo curso, tende a ter ocorrido, por, pelo menos dois motivos. Por um lado, pela própria prática cotidiana vivenciada a cada semestre, mobilizada não só pelas disciplinas relacionadas ao ensino, mas também, pelas práticas de extensão, e de pesquisa. As primeiras experiências com os estúdios e a relação construída com a comunidade institucional, escolar, local e naturalmente com os bailarinos e professores de Dança da cidade, influenciaram. Um segundo motivo, seria a própria necessidade do campo em sistematizar e repensar propostas de formação dos professores de Dança como alertei anteriormente.

Para a professora Maria, o aspecto mais positivo desta trajetória é a “*implicação*”. Ela usa esta expressão para refletir sobre o fato de que o envolvimento coletivo com o projeto do Curso mobiliza um engajamento e cumplicidade de todos com o que foi construído de modo partilhado e colaborativo.

A ainda tímida presença da Dança como prática pedagógica curricular impõe um desafio muito grande para os formadores dos professores de Dança da Educação Básica. Se já temos amplamente discutido e demandado por estudos que apontem, quais seriam as teorias básicas para a formação de um licenciado, na Dança a discussão é bem mais complexa. Muito embora se discuta muito a

⁵⁹ Aqui faço uma relação com a abordagem apresentada por Marques (2010), sobre contatos e relações.

necessidade de uma outra escola, de práticas pedagógicas diferenciadas na educação que dêem conta da realidade tão diferente e incerta nos dias atuais, há na maior parte das áreas de conhecimento uma trajetória de escolarização como ponto de partida para estas reflexões. Na Dança, esta prática ainda não existe. E como os próprios licenciandos não tiveram experiências com aulas de Dança na escola, seriam estas aulas oportunizadas pela graduação a oportunidade de vivenciar estas práticas, visto que muitos deles também não tiveram experiência com o ensino de Dança em espaços não-formais.

No Brasil, temos o PCN como um documento balizador que pode apontar “pistas” sobre qual será/seria esta prática de ensino da Dança na escola. Também temos importantes autores que tem discutido com profundidade o tema, mas, de fato é uma formação, pensada ainda, em certa medida, “às cegas”. Neste sentido, ressalto o quanto as demandas mobilizadas pelos estágios podem ter suscitado e fomentado as discussões sobre a inclusão das técnicas de Dança no currículo obrigatório do Curso. Mas dito isso, ainda poderíamos refletir sobre como estas experiências com aulas de Dança mobilizarão os saberes docentes nas aulas destes professores.

Como temos percebido através dos autores que vem estudando a formação de professores, para ensinar algo, é necessário muito mais do que o conhecimento do conteúdo, no caso da Dança, do que a vivência com aulas de Dança. Como estes laboratórios se configurarão como experiências formativas para estes docentes e estas em propósito didático para o ensino da Dança na escola? Muitas reflexões a serem percorridas ao longo das discussões. E novamente é a abordagem que merece um olhar mais atento.

Analisando, ainda, a proposta dos Laboratórios de Dança caberia refletir sobre as escolhas que o compuseram. Quais seriam as técnicas que favoreceriam a aprendizagem de ensino destes professores em formação? Quais seriam os estilos mais “adequados” para a prática pedagógica escolar? Quais seriam as abordagens e técnicas mais adequadas em cada uma das etapas da escolarização? O que definiria a proposta pedagógica de Dança na escola seria diversidade de possibilidades? Em um semestre será possível instrumentalizar este professor em formação a utilizar a técnica pedagogicamente? Todos esses pontos merecem estudos e aprofundamento. E procurarei abordá-los ao discutir os próximos tópicos deste capítulo.

Ainda discutindo a proposta das disciplinas percebemos que um campo de cadeiras voltadas à pesquisa (acadêmica) aparece com maior peso no currículo, composto por um grupo de seis disciplinas (Técnicas de Leitura e Produção de Textos, Metodologia da Pesquisa I e II, Projeto em Dança e TCC em Dança I e II). Este movimento leva-me a refletir sobre quais motivos influenciaram o corpo docente para este investimento. Anteriormente, eram três disciplinas voltadas, na minha leitura, para a “preparação da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso”. A carga horária total destas disciplinas totaliza agora, 17 créditos. Estariam estas, potencializando, desenvolvendo a formação do professor-pesquisador⁶⁰? Como elas se articulam com a prática pedagógica destes futuros docentes? Elas teriam sido ofertadas em virtude de “carências” percebidas pelo corpo docente, nas condições prévias de letramento dos estudantes ingressantes no curso? Parece que neste bloco de disciplinas o curso tende a posicionar a formação de pesquisadores com mais ênfase do que docentes.

Em seu relato, a professora Eleonora destaca que muitos alunos têm chegado com defasagens na escrita e que, muitas vezes, enfrentavam grandes dificuldades com produções textuais acadêmicas e com a pesquisa, por esse motivo esses movimentos no currículo. Refletindo sobre esta condição, poderíamos pensar se esta não poderia ser uma tônica trabalhada ao longo de todas as disciplinas: exercitar com os alunos a leitura, a escrita, a pesquisa e então, neste contexto, a pesquisa na perspectiva de investigação sobre/com/para a prática pedagógica. O mesmo podemos pensar sobre questões ligadas à formação pedagógica/artística, que deveriam atravessar todas as disciplinas. Uma vez que o Curso forma professores, todas as disciplinas precisam pensar nesta perspectiva. Uma vertente de discussão que poderia perpassar a tríade pesquisa, ensino extensão em um Curso de Formação Inicial de professores seria essa, penso, aí em uma perspectiva de projeto de formação. E novamente a questão da abordagem aparece.

O *Volume 7*, encaminhado em outubro de 2013, traz a versão anterior do currículo esboçado agora na sua totalidade. Esta versão sofre pequenas correções e é reencaminhada no *Volume 8* do processo. Atendendo às solicitações finais do parecer que concluía o sétimo volume, sofre correções de conferências de

⁶⁰ Com esta expressão quero chamar atenção para a ideia de pesquisador, diferentemente do conceito de professor reflexivo. Mas sim, destacar que talvez esta proposta esteja focando em formar mais pesquisadores (em uma concepção mais do pesquisador da universidade), do que de professores que investigam a sua própria prática pedagógica.

nomenclaturas e carga horária e altera o nome de duas disciplinas (Anatomia e Cinesiologia aplicada ao movimento I, passa a se chamar Anatomia Humana e Anatomia e Cinesiologia aplicadas ao movimento II, passa a se chamar Cinesiologia). As alterações são mínimas, não havendo necessidade de análise mais detalhada, visto que não alteram a proposta. Para fins didáticos e metodológicos deste estudo, analisarei a versão final em vigência, aprovada em fevereiro de 2014.

A versão apresenta carga horária total do curso de 3063 horas. Em seu texto, o curso traz fortemente a questão da formação do professor de Dança, colocando sua importância como um educador do sensível. Além disso, demarca o espaço da escola e a inserção da Dança, apontando suas contribuições e aproximações com o campo educacional, sem restringir a atuação deste docente ao espaço da escola. Esta clareza ao compreender-se como um curso de licenciatura, voltado, fundamentalmente para a atuação da área no espaço escolar, aparece no objetivo e parece diferente da abordagem observada no segundo Projeto de Formação:

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

Dentro do núcleo de disciplinas específicas estão elencadas as disciplinas teóricas ou teórico-práticas da área da Dança, ocupando um total de 23 disciplinas, além de uma optativa obrigatória. Cabe ressaltar a compreensão que o curso traz sobre as práticas pedagógicas, visto que justifica que algumas das disciplinas possuem maior número de créditos buscando abranger a realização de práticas de ensino orientadas, inserindo o licenciando nos contextos escolares (embora não esclareça quais são). São consideradas disciplinas específicas: Expressão Corporal, Análise do Movimento, Dança e Educação Somática, Música e Movimento, Composição Coreográfica I e II, Estética aplicada à Dança, Montagem de Espetáculo I e II, Introdução à História da Arte, História e Teoria da Dança, I, II, III, e IV, Laboratório de Balé Clássico, Laboratório de Dança Moderna, Laboratório de Danças Contemporâneas, Laboratório de Danças Folclóricas, Laboratório de Danças Urbanas, Corpo, Dança e Brasilidade, Corpo, Espaço e Visualidades, Dança: Infância e Maturidade e Projeto de Pesquisa em Dança. Desta vez, o número de Laboratórios de Dança diminui.

As disciplinas listadas como básicas constituem um total de seis cadeiras. Segundo a descrição seriam proporcionadoras de conhecimentos de apoio, auxiliares às aprendizagens da área específica, a saber: Anatomia Humana, Cinesiologia, Fisiologia Aplicada à Dança, Metodologia e Prática da Pesquisa I e II e Técnica de Leitura e Produção de Texto.

O terceiro grupo de disciplinas que compõe a formação específica é intitulado das disciplinas pedagógicas, juntas somam onze. Destas onze, quatro seriam mais responsáveis por estudos mais gerais do campo da educação: Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação, Fundamentos Psicológicos da Educação, Educação Brasileira: organização e políticas públicas e Libras. As outras sete disciplinas seriam aquelas responsáveis pelo estudo didático específico do ensino da Dança: Pedagogia da Dança I, II, III e IV, Prática Pedagógica em Dança I, II e III e Seminário Temático em Dança-Educação. Tal estruturação imprime no currículo carga horária maior para as questões didáticas que envolvem o ensino da Dança, com forte ênfase na prática pedagógica. Cabe questionar se esta proposição das disciplinas mais amplas da educação, ligadas à Faculdade da Educação estão atreladas a uma opção conceitual, ou a uma condição estrutural. (falta de corpo docente próprio para ofertar as disciplinas)

Junto à caracterização das disciplinas, também encontramos as optativas sistematizadas do mesmo modo. São elas: Laboratório de Balé Clássico II, Laboratório de Danças de Salão, Folclore na Escola, Corpo Vocal, Laboratório de Dança Moderna II, Análise do Movimento II, Dança, Acessibilidade e Inclusão, e Análise do Espetáculo.

Os estágios obrigatórios permanecem sendo três. O primeiro realizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, o segundo na comunidade (espaços não-formais) e o terceiro nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Cada um dos três totalizando 136 horas. Destas 136 horas segundo o regulamento proposto, no mínimo 40h devem ser dedicadas à regência em sala de aula, sendo que no caso dos Estágios I e II os dois públicos de abrangência deverão ser atendidos, ou seja, serão dedicadas 20h a cada um. Esta alternativa apontada para os Estágios pode nos levar a algumas reflexões: as 20h destinadas a cada uma das abrangências previstas poderão tornar-se experiências formativas curtas, e logo, menos consistentes do ponto de vista de vivências e reflexões. O curso estaria com esta proposta buscando ampliar as vivências obrigatórias dos estudantes em

detrimento do aprofundamento destas experiências, acredito.

Com relação à regulamentação do Trabalho de Conclusão de Curso, cabe destacar que o TCC pode ser apresentado de duas formas: monografia ou monografia com apresentação artística. Ao discorrer sobre a segunda possibilidade fica bastante demarcada a questão da formação docente e do fazer artístico neste contexto, visto que “a dimensão pedagógica deve estar presente nos trabalhos, de modo específico ou amplo” diferentemente dos outros projetos analisados. A monografia com apresentação artística terá o trabalho de escrita apresentado em forma de memorial descritivo. Ainda sobre o TCC, o projeto pedagógico define que as escritas dos licenciandos devem estar vinculadas a uma das três linhas de pesquisa do curso: *Formação Docente: professor-artista-pesquisador, Processos históricos Culturais e Políticos e Poéticas do Corpo*. Cabe ressaltar que duas disciplinas contemplam o processo de investigação dos estudantes: TCCI e II. No projeto dois apresentado no subtítulo anterior, esta possibilidade de apresentação do TCC artístico com escrita ou somente teórico também existia. Porém, o que difere é que ambos seriam TCCs tradicionais, sem a possibilidade do memorial.

Através do memorando nº 87/2014 as disciplinas de Fisiologia e Cinesiologia têm sua carga horária alterada. Sendo que uma delas passa a ser ministrada pela ESEF. Esta questão de disciplinas serem ministradas por professores de outras unidades ou cursos merece destaque.

Anteriormente a esta versão de currículo havia a intencionalidade de que estas disciplinas fossem ministradas por professores da área da Dança, preferencialmente. Por conta disso, inclusive, foram realizados concursos ocupados por professores temporários. Em outros momentos, recorda a professora Eleonora, a disciplina de Fisiologia foi ministrada por uma professora do Instituto de Biologia de forma compartilhada com uma professora da Dança. A professora Eleonora tinha esta tarefa e afirma que sua função era “acompanhar as aulas e favorecer alguns *links* para a compreensão dos alunos e para a própria forma de trabalho da professora que vinha de um universo mais distante, dando aula mais na área da Saúde”⁶¹.

Esta solução encontrada pelo curso que é extremamente pertinente do ponto

⁶¹ A Docência Compartilhada é uma possibilidade de exercício profissional na UFPEL, que se caracteriza por um trabalho em conjunto realizado por dois professores oriundos ou não de diferentes departamentos ou áreas em uma mesma disciplina, de modo colaborativo e corresponsável.

de vista pedagógico e formativo e que deve ter sido enriquecedora, parece ter se perdido. A proposta de docência compartilhada é uma rica possibilidade de aproximação dos professores de outras unidades e áreas com os professores da Dança e suas práticas e vice-versa. Além disso, tendem a provocar reflexões e maior aprofundamento acerca do universo da Dança, suas características, peculiaridades, necessidade e sua cultura. No caso de docentes que não atuam prioritariamente em licenciaturas como os oriundos da Saúde, por exemplo, será uma experiência de aproximação com a formação de professores extremamente oportuna para uma melhor abordagem e pertinência destes saberes trabalhados na formação dos futuros professores de Dança. Seria por conta da necessidade de ampliar o currículo e dar conta de sua nova proposta que esta possibilidade perdeu força? Percebe-se que nesta nova proposta várias disciplinas estão ligadas a outros cursos ou unidades, mas sem a clara previsão de compartilhamento.

Na avaliação da professora Eleonora, a principal mudança entre os currículos anteriores e esta terceira proposta é que os outros tinham uma dimensão de formação do artista muito maior, e neste momento o foco passou a ser a formação do professor. Dentro desta concepção, afirma, buscou-se oportunizar a maior e mais ampla vivência possível com o universo da Dança, para atender o grande desafio do Curso com ênfase na docência.

Agora com um Corpo (de Baile) Docente, constituído, o Curso de Dança vivencia este terceiro projeto, após formar três primeiras turmas e com o Curso noturno quase concluindo o trabalho com os últimos ingressantes. É interessante pontuarmos que vários processos e propostas foram acontecendo simultaneamente, ajustando e equivalendo-se quando necessário. O “Projeto Três” traz em si o resultado de movimentos de responsabilidade e de preocupação que seguiram acompanhando a trajetória do Curso desde o primeiro “esboço”. Digo preocupação e responsabilidade, na medida em que percebo que seja em solo, grupo ou trio os docentes do Curso estiveram sempre preocupados em pensar e repensar seu projeto de formação, em um movimento natural e desejado. Com o passar dos anos o Curso vai se constituindo assim como sua proposta evidenciada através do contínuo transitar de documentos e ideias.

Para o professor Thiago há muitos avanços neste projeto, ele avalia que enquanto coletivo houve um assumido entendimento da importância da formação pedagógica e afirma “[...] a gente sabe de outros cursos que tem uma ou duas

disciplinas pedagógicas, além dos estágios. Hoje nós estamos propondo dez disciplinas da área pedagógica”.

Neste terceiro bloco de estudos, vemos um “encharcamento” do currículo que passa a ter maior carga horária e maior número de créditos obrigatórios. Os alunos passam a ter uma jornada de estudos bastante intensa, para a qual podemos olhar com mais cuidado. Em que momentos estes estudantes podem se dedicar à extensão, à pesquisa, a pensar a sua própria formação, a produzir sua Arte? Quando fazem aula de Dança com outros professores fora da universidade? São seis períodos diários, com muitas disciplinas teóricas, de segunda a sexta. Parece que o Projeto de formação foi da ampla carga horária livre, a mínima, em um movimento oposto. Seria este movimento uma necessidade da própria área de legitimar-se como campo de conhecimento próprio, para demarcar e valorizar seu espaço? A pensar, quando os próprios formadores, respiram, fruem, produzem sua Arte e suas reflexões?

A professora Alexandra também fez uma reflexão neste sentido, afirma que hoje pensa que “é um currículo bastante pesado, eu acho um currículo inchado” é importante esse panorama da dança, mas a gente tem que pensar melhor porque está muito pulverizada... são só 4 anos de vivência...”.

Além de “adormecer” a proposta inicial de ênfase com o trabalho na perspectiva da Dança-Teatro, o curso agora, assume a diversidade de estilos de Dança como proposta de trabalhos técnicos na formação de seus docentes. A dimensão pedagógica no currículo cresce e a proposta destaca a formação do professor de Dança para a Educação Básica como o principal foco de trabalho. Porém, no perfil do egresso ainda se vê o profissional habilitado para ministrar aulas de Dança na educação formal e não-formal, o que pode justificar a inclusão de uma disciplina que discute o desenvolvimento humano na maturidade, por exemplo. Não se vê mais especificada a nomenclatura professor-artista-pesquisador, mas é dada forte dimensão às disciplinas e práticas voltadas ao campo da pesquisa acadêmica, com maior peso que nas versões anteriores.

Após esta discussão baseada, principalmente, nas fontes documentais deste estudo, anexarei, conforme havia anunciado no início do texto, um quadro através do qual busco sintetizar os principais aspectos que envolveram estes três movimentos.

	PERÍODO	COORDENADOR	PROFESSORES ENVOLVIDOS	CARGA HORÁRIA	TURNO	DENOMINAÇÃO DO CURSO	PRINCIPAIS MOVIMENTOS E CONSIDERAÇÕES	INSPIRAÇÃO FILOSÓFICA
PROJETO UM	2008/2	Adriano Moraes 2008/2	Adriano (com algumas contribuições da professora Maria)	2852h Formação livre 800h Formação Complementar 200h	noite	Dança-Teatro Licenciatura	- Ênfase principal no estudo da Dança-Teatro. - Foco de atuação maior no campo artístico e nos espaços não-formais. -Carga horária de formação livre ampla. - Projeto incompleto (esboço inicial).	Arte Contemporânea Corrente teórica pós-moderna
PROJETO DOIS	2009 a 2012	-Maria Falkembach 2009/1 -Luciana Cesconetto 2009/2 -Maria Falkembach 2010/1 a 2010/2 -Alexandra Dias 2011/1 a 2012/1 -Maria Falkembach 2012/2	Maria Luciana Alexandra	2978h Formação livre 500h Formação Complementar 200h	noite	*Licenciatura em Dança- habilitação em Dança-Teatro *Licenciatura em Dança- ênfase em Dança-Teatro *Dança- Licenciatura	-Abordagem a partir dos princípios da Dança-Teatro permanece em vigor. - Discussão de educação a partir dos teóricos da Dança. - Início, no Curso, da discussão sobre as técnicas. -Aumento da dimensão pedagógica no corpo de disciplinas. - Preocupação com a escola e a docência aparecem mais fortemente. -Inclusão de disciplinas da área da Saúde.	Dramaturgia do Corpo Antropologia Teatral
PROJETO TRÊS	2013	Eleonora Santos 2013/1 até hoje	Maria Alexandra Thiago Eleonora Gustavo Daniela	3063h Formação livre 200h Formação complementar 200h	tarde	Dança-Licenciatura	- Assumpção, por parte do Curso, das características de uma Licenciatura. - Adoção das técnicas de Dança como disciplinas do currículo obrigatório. -Diminuição, no currículo, de carga horária para disciplinas relativas à formação livre. - Currículo fica mais denso do ponto de vista de disciplinas obrigatórias. - Ênfase principal da formação permanece sendo a escola. - Destaque menor no currículo para a formação voltada aos espaços não-formais.	O Curso assume interfaces conceituais entre uma pedagogia freireana e fundamentos da Arte-educação.

4.4 As concepções dos professores: pistas para compreender os projetos

Primeiramente, trago uma reflexão inicial, através da qual gostaria de destacar a potência formativa que todos esses movimentos de estruturação do projeto de formação de professores do Curso tiveram e as transformações que tais percursos provocaram nos professores.

A prática pedagógica vivida nas disciplinas, as trocas entre os docentes, as tensões e diferentes etapas de pensamento sobre o projeto do Curso deixam marcas significativas. As diferentes áreas de formação inicial e as diversas abordagens de trabalho com a Dança se hibridizaram, se formam e transformam. Este é um desdobramento natural, se compreendemos a formação na perspectiva da partilha e na prática profissional como importante instância de formação, como bem acenou Nóvoa (2011).

Embora não fosse diretamente o foco deste estudo tal questão emergiu em algumas falas dos professores e, se estamos refletindo sobre os estudantes da licenciatura em Dança, estamos inevitavelmente pensando na formação dos seus formadores, pois suas práticas pedagógicas materializam o projeto de formação do Curso, provocando processos de formação constantes e em todos.

O professor Gustavo salientou que o compartilhamento de saberes e das diferentes abordagens e pontos de vista, acabou transformando não só os conceitos e compreensões sobre a Dança de cada um, como também desvelando novas possibilidades de trabalho. Com relata:

[...] eu tinha a minha vivência da educação Física, eu tinha colegas graduados em Dança, e colegas graduados em Teatro, em Artes Cênicas. E todos nós falando do mesmo fenômeno que era a Dança. Então as discussões eram polêmicas, mas elas eram muito ricas. Às vezes a gente se confrontava e negava o argumento do colega... passado um mês, nas próximas reuniões... Nossa, o colega tinha razão, mas eu não tinha pensado nisso! Então, cada um vinha com um referencial, todo mundo trabalhava com Dança...

Luciana considerou a experiência muito rica, pois havia uma troca muito grande entre ela e as professoras que eram suas parceiras de trabalho. As discussões e divergências as fizeram crescer, afirma. Para a professora Daniela, por exemplo, a vivência no Curso de Dança foi muita rica em temas de formação.

Segundo seu relato, o lado artístico de seu trabalho “aflorou”, a ponto de mudar de forma muito significativa sua prática com mulheres na maturidade:

[...] eu comecei a estudar para o concurso, porque eu estudei bastante, essas leituras todas que eu comecei a fazer da dança, foram talvez esclarecendo mais questões que eu tinha muito da prática, mas que eu não tinha muito claro na teoria. Porque bem ou mal minha área de estudo é a área da Educação Física. Então isso começou a mexer comigo, a entender melhor meu processo artístico e melhor aquilo ali.

A professora Eleonora citou a atuação com a disciplina de Estágio como extremamente relevante e que embora tenha sido única, foi transformadora. Segundo seu relato, este momento foi um marco que ajudou a pensar a principal perspectiva de um Curso de formação de professores: a pedagógica! Como ela destaca:

[...] foi essa participação no estágio também que me fez pensar o quanto o coletivo de professores de um Curso de Licenciatura precisa estar ligado a essa ideia da experiência do estágio... O quanto é importante a gente não perder de mente que a gente está formando orientando o conteúdo específico para a formação do professor, para o professor que vai construir essa experiência, para o licenciado.

Além destas colocações mais pontuais aqui destacadas é uma constante em seus depoimentos o espírito investigativo e de questionamento. Esta é uma característica forte no grupo de professores do Curso de Dança que está impressa em toda sua trajetória.

Como Nóvoa (2011) bem salientava, a partilha foi condição fundamental para o desenvolvimento profissional destes docentes e na construção da proposta do Curso. A professora Maria destaca outra perspectiva que é bastante importante, o fato de hoje seu estudo de doutoramento estar alimentando a reflexão sobre questões centrais suscitadas a partir de sua vivência com o Curso de Dança. Todas estas questões trazidas pelos formadores destacam um aspecto levantado pelo professor Gustavo: preocupação com o desenvolvimento profissional dos docentes formadores, para ele, o projeto de formação de professores de um Curso precisa contemplar esta questão.

Após fazer esta reflexão inicial, sigo conforme anunciei anteriormente, apresentando: O “*Ser Professor de Dança*”, “*A Dança na escola*” e “*Os saberes da*

docência em Dança.” Estas temáticas, são fundamentais, dentro da lógica deste estudo para que possamos, na quarta etapa, atingir seu objetivo inicial: sistematizar as principais características do projeto de formação de professores do Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL, agregando a esta escrita todas as perspectivas discutidas ao longo do trabalho. Entre elas, as fontes documentais, as memórias dos docentes entrevistados e o referencial teórico que balizou o estudo.

4.4.1 Ser professor de Dança

Os olhares dos professores falaram... ou melhor, dançaram... seus sons, seus suspiros, seus sorrisos de contentamento... a lágrima contida da professora Eleonora ao falar do professor de Dança. De modo intenso, cada um dos professores foi trazendo durante a entrevista seus conceitos de docência em Dança. Para todos é inerente ao ser professor de Dança ser um artista.

Como discutem Marques e Brasil (2012), ser artista é uma premissa básica para tornar-se um professor de Dança. Portanto, é constitutiva da identidade deste docente a dimensão artística. Mas é muito possível que esta prerrogativa cause dúvidas ou desconforto para quem não se origina do campo da Arte⁶². Afinal, o licenciado não é o bailarino, mas sim, o professor de Dança. Confesso que até realizar as entrevistas ainda não compreendia plenamente a dimensão do que é ser este artista. Naturalmente, quando estamos falando de um professor que é artista, não estamos afirmando que este deve viver da/na cena, no palco, em *performance*. Não é apenas deste conceito de artista que povoa o imaginário social que estamos tratando. Certamente não. Mas então, como é esta dimensão artista do professor de Dança?

É um espírito, uma condição, um modo de ver a vida que passa pela

⁶² Esta questão sobre o entendimento do que é de fato esse “artista que há dentro do professor de Dança”, só ficou mais perceptível para mim dentro do Curso de Mestrado. Esta foi uma das primeiras provocações feitas pela minha orientadora, professora Graça e com a qual segui até que começasse a realizar as entrevistas. A bibliografia existente, não me ajudava, pelo menos naquele momento neste sentido. Então, ela foi se desvelando pra mim. Lembro de ter a certeza de que sim, é preciso ser um artista para ensinar Arte, mas não conseguia deixar claro o que exatamente queria dizer quando usava a expressão “artista”. Foi durante este estudo ainda, que assumi a denominação professor de Dança, pois hoje acredito que é intrínseca a nosso fazer a dimensão artística e não são necessárias adjetivações como “professor-artista” ou “artista-docente”. Passa pela valorização da docência, pelo devido *status* que este profissional merece e pela compreensão que hoje tenho do que é ser um professor de Dança.

experiência estética, que passa pela criação, que passa pelo saber sensível. É um estado, um modo inventivo de olhar para a prática pedagógica. Eu não preciso estar “em cena”, atuando em um grupo de Dança como bailarino, eu preciso ser artista. Não é uma questão de passagem, é um modo de construir relação com o conhecimento e com o ensino. Para se tornar um professor de Dança e discutiremos melhor esta questão na sequência do texto, é fundamental, que durante a formação inicial o estudante seja estimulado, provocado a vivenciar e explorar seu potencial artístico. Precisa sim, ter experiência, experimentação artística, precisa conhecer o prazer e as suas possibilidades de criação com o movimento. Cabe, porém, ressaltar como já afirmei anteriormente que a universidade tem a responsabilidade principal de promover estas vivências e que estas não são pré-requisitos para o ingresso do acadêmico no ensino superior.

A Licenciatura em Dança deve oportunizar tempos e espaços para que o aluno se desenvolva artisticamente, nunca perdendo o foco pedagógico. Nunca esquecendo que forma um professor. Produzir Arte com Dança é parte essencial do “conhecimento do conteúdo” (Shulman, 1986) nesta área.

É necessário, porém, compreender que não se trata de um Curso de formação de bacharéis, logo, toda atividade, toda e qualquer ação em um Curso de formação de professores, deve passar pelo olhar pedagógico, pela clareza de que está formando um professor! Mas, reitero, é fundamental compreender, no caso da Dança, que a natureza da nossa produção de conhecimento é artística, e a vivência do processo criativo é uma forma de aprendizagem da docência em Dança. Ela já é pedagógica, sendo artística, eu diria.

A professora Daniela demonstra preocupação neste sentido, pois tem observado que muitos alunos ainda não conseguem compreender a abordagem que as autoras do campo da Dança tem feito sobre a dimensão artística na formação do professor de Dança. Daniela teme que os alunos não se assumam professores, esta é uma de suas grandes lutas no Curso. Esta é uma questão que Marques e Brasil (2012) também apontam, pois ainda percebe-se que dentro do campo da Arte, assim como em tantas outras áreas, o professor é considerado um profissional com menor valor. E eu destacaria, é mais desvalorizado ainda, se optar por atuar no espaço escolar.

Thiago associa a ideia de Arte ao inacabamento, portanto, esse espírito artista o leva para uma prática docente de incompletude, de formação constante.

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. Este criar, jamais espontaneísta, este criar está pautado pelos saberes da educação e da Dança, está atrelado a planejamento e a intencionalidade de uma prática pedagógica sistemática, mas sempre, inventiva!

Alguns dos professores formadores do Curso de Dança da UFPEL continuam desenvolvendo trabalhos artísticos paralelos a sua atuação no Curso. Seja como bailarino, seja como diretor, seja como ensaiador, seja como coreógrafos, mas este tipo de atividade também é desenvolvida dentro das suas práticas pedagógicas cotidianas, formando outros professores de Dança. Embora esta não seja a única possibilidade de vivência deste “artista” que faz parte do ser professor de Dança e que esta não é condição para tornar-se um bom mestre, destaco que, uma vez “tocados” pela experiência estética que a Arte provoca, esses momentos passam a tornar-se uma de nossas necessidades, ao menos, para mim como professora de Dança, o são. E, como citei anteriormente, posso ser diretor, ensaiador coreógrafo, criador, bailarino, em minha sala de aula com/para os alunos.

Acompanhando alguns relatos que coloco abaixo, podemos melhor compreender a dimensão artística na prática pedagógica destes professores:

[...] eu me sinto bailarino sem cena artista, mas a intensidade não muda...
(professora Alexandra)

[...] se misturou um pouco o que é criação e o que é ensinar, porque eu comecei a me satisfazer sendo criativa em aula... Porque eu me sentia realmente criando em aula... (Professora Maria)

[...] eu consigo estar criando e dançando... Mas hoje eu fico melhor, eu fico mais a vontade dançando e criando em sala de aula. Eu não preciso estar lá no palco. (professor Gustavo)

Não necessariamente tenha que estar em cena, mas o espírito artista... Agora acho que a ênfase, de tudo isso ligada à ênfase da docência
(professora Eleonora)

O bom professor de Dança não precisa, na minha opinião, ser um exímio executor. Ele tem que ser um bom pedagogo, tem que ser um bom artista
(professor Thiago)

Passa fortemente pela compreensão destes formadores que o professor de Dança é, além de um artista, um agente social que deve carregar consigo pautas de

luta pela democratização da Arte. É um profissional que compreende que a Arte é essencial na formação humana e é um direito. Infere-se de acordo com a fala dos professores Thiago, Gustavo e Luciana, que o professor de Dança é o profissional que deve lutar para que a Dança primeiro, esteja na escola e como ressaltou a professora Maria, se faça como Arte nela. O professor de Dança precisará de organização coletiva, de luta por sua profissionalização. Isso passa, também, por ocupar diferentes espaços na sociedade, sobretudo a escola e, uma vez atuando nela, provar a importância da Dança naquele contexto para que possa, aos poucos, galgar as condições necessárias para sua prática profissional.

Nas falas dos entrevistados o professor de Dança é descrito como aquele que possibilita ao aluno a compreensão de que é possível lidar com o mundo de forma sensível. A aprendizagem na Dança se dá através de uma nova percepção do mundo possibilitada pelo corpo que cada um é, através do movimento, não o simples movimento, mas a ação intencional e expressiva. É aquele que ensina a linguagem da Dança, que provoca o aluno a descobrir o prazer estético do movimento. É aquele que instiga a escuta do outro. Em todas as narrativas dos formadores, fica claro que o saber sensível é constitutivo de sua formação e é inerente à prática pedagógica de Dança desenvolvida por este professor, desde que como um fazer artístico. O saber sensível é a matéria com a qual lida. Com os “recortes” abaixo, alguns trechos das narrativas dos professores que ajudam a ilustrar esta questão:

[...] um professor que estimula o outro a ouvir... É... a ouvir o próprio corpo do outro, ouvir o outro para poder agir com intenção estética. (professor Adriano)

[...] o professor de Dança é aquele que às vezes tem que parar tudo, para que todo mundo simplesmente sinta que isso aqui existe... perceba o espaço, perceba o vento agora... (fala enquanto uma brisa suave corre na sala e somos as duas tocadas por ela (professora Maria)

[...] então a gente fala do toque, do contato, da criação, da reflexão, da não assumpção 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 nosso papel, talvez a gente consiga chegar mais perto daquilo que se espera ser um bom professor de Dança. (professor Thiago)

Eu acho que ser professor de Dança é mostrar que podem, que precisam existir médicos, farmacêuticos, advogados, engenheiros, jornalistas, políticos, com a mola da criação... que lidem com o mundo, que permitam, que reconheçam a possibilidade de lidar com o mundo de hoje em dia, de

forma criativa e de forma sensível. (professora Eleonora)

O professor de Dança é aquele que media, que ensina a própria calma. Olha.... incrível... mas ele ensina a própria calma. (professora Luciana)

Como podemos inferir através de suas falas, ser professor de Dança passa por olhar a prática pedagógica a partir do olhar do artista, produzindo Arte com os alunos. É permitir espaços e gerar condições para que os outros também possam olhar o mundo sob este prisma, de forma sensível. Na sequência do texto, ao discutir os saberes do professor de Dança, abordarei novamente o saber sensível, que como é possível perceber tem peso grande na formação e na prática deste docente.

4.4.2 A Dança na escola

A presença da Dança no currículo escolar, marca a possibilidade de diálogo deste espaço de educação com um tipo de vivência muito diferente: o conhecimento da Dança. A Dança tem natureza distinta da maior parte das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, como bem lembra a professora Luciana e assim como discutia Marques (2010, 2008) em suas obras “Dançando na escola” e “Ensino de Dança hoje: textos e Contextos”. Este trabalho, que precisa e começa a acontecer na escola, deverá promover novas aproximações do aluno com o universo da Dança, ampliando-as. Como destaca Alexandra pensar a Dança na escola é:

[...] pensar a escola como lugar de não acomodação e a Dança pode trazer um dinamismo para esse lugar... é o que a Dança mais pode contribuir: criar outras dinâmicas, ocupar o espaço de outra maneira... a Dança vai dizer que pode ser de outro jeito, que não precisa ficar quietinho e parado o tempo todo... Essa tarefa é muito difícil, mas ao mesmo tempo, convida...

Para o professor Thiago, ao pensar a Dança na escola e, conseqüentemente na formação de seu professor, é necessário falarmos de Danças, já que o trabalho deverá contemplar os diferentes modos de entender esta linguagem e possibilitar a ampliação da relação e da compreensão dos alunos com/sobre a área. As “Danças” na escola poderão, deverão ser abordadas sob os mais diversos aspectos

oportunizando que os alunos conheçam sua história, suas diferentes manifestações e possibilidades. A professora Daniela também reitera a proposta do professor Thiago ao afirmar que não existe uma única Dança para a escola e que sempre é necessário considerar e compreender o contexto de trabalho para realizar as escolhas didáticas e metodológicas mais adequadas (Sem que com isso se torne a imposição de um código, conforme salienta o professor Adriano).

A abordagem da Dança na escola é a da criação, da experimentação, da vivência, da educação. Isto inclui um ensino de Dança que privilegie “fruir, criar e contextualizar”, conforme propôs Ana Mae Barbosa⁶³. A Abordagem Triangular proposta pela professora Ana Mae Barbosa (1991), para o ensino das Artes Visuais, cabe perfeitamente ao ensino de Dança e embora nenhum dos entrevistados tenham citado a autora, está demarcado em suas proposições para o ensino de Dança na escola, uma perspectiva de trabalho pautada nesta tríade. Os alunos precisarão passar pelas diferentes experiências que lhes permitam expor suas Danças, ver colegas e outros artistas dançando, compreender as diferentes possibilidades de relação da Dança com a vida, perceber como ela se organiza historicamente, e, sobretudo, criar, compor: fazer Dança. Estas experiências poderão levar para a escola, o prazer estético do movimento, ampliando o desejo por estas vivências, destaca a professora Luciana.

O ensino de Dança na escola é um tipo de trabalho pedagógico que estimulará o desenvolvimento da “[...] consciência do movimento e do potencial estético deste movimento” (professor Adriano), e como afirma Luciana, deve começar pelo conhecimento mais básico de corpo. Ao professor, cabe possibilitar que os alunos percebam e compreendam como se movimenta seu corpo e quais são suas possibilidades. Mas também, este ensino passará por conhecimentos técnicos como o estudo de composição coreográfica e improvisação, como também destacou a professora Luciana.

A abordagem da Dança na escola passa pelo estudo dos princípios que fundam o movimento humano, como salientou a professora Maria, citando os conhecimentos sistematizados por Rudolf Laban. Este importante teórico da Dança foi também um bailarino e coreógrafo, que dedicou seus esforços para compreender

⁶³ Ana Mae Barbosa é uma das principais teóricas do ensino de Arte no Brasil, sua proposta de ensino é referência básica a quem pretende ensinar Arte em qualquer uma das linguagens possíveis. A abordagem Triangular foi uma das teorias balizadoras na escrita dos PCNS/ARTE.

e sistematizar os conhecimentos que envolvem a linguagem da Dança, através do estudo do movimento humano. (Análise do Movimento). É partir das primeiras décadas do século XX que Laban começa a publicar e compartilhar seus estudos, e então é depois dele e baseando-se em seus preceitos que surgem as bases do trabalho em Dança que hoje chamamos de Dança-Teatro.

Em sua obra “Dança Educativa Moderna” traduzida no Brasil, Laban (1990) defende a abordagem de uma Dança educativa, que promoveria o desenvolvimento integral das crianças. Para o autor, as tarefas da Dança na escola seriam: primeiramente cultivar o impulso natural da criança pelo movimento, depois disso, cuidar para que permaneça espontâneo seu modo de mover-se e, por fim, instigar a expressão artística deste movimento. Na proposta de Dança Educativa de Laban (1990) as ações e criações coletivas têm grande importância. O debate provocado por Marques (2010) adensado e referendado nos estudos de Laban vão ao encontro do que defende a professora Maria, ao destacar que a Dança que poderá e deverá estar presente na escola é aquela que oportuniza as experiências de improvisação e composição. O aluno não é somente o executor de passos, ele é um criador. Os saberes da Dança lhe permitirão compreender como se Dança.

Utilizando a reflexão do professor Adriano, ao lembrar que a escola, de modo geral, privilegia a escrita e a fala podemos pensar que a Dança será um outro modo de escrever e falar neste espaço. Para Adriano, as Artes Cênicas (Dança e Teatro) estão na escola com a principal função de ensinar a escutar, mas esta escuta de que fala, é “[...] a audição do outro”. A Dança na escola, assim como as outras linguagens artísticas irá trabalhar com o saber sensível, com a formação humana pela perspectiva da sensibilidade, como afirma Duarte Jr. (2006). Como afirma o professor Gustavo, significa “[...] formar para o outro, para transformar a realidade”.

Para Luciana, é fundamental que a Dança seja situada como uma linguagem pertencente ao campo da Arte e é preciso provocar ações em que as diferentes manifestações artísticas dialoguem. Como destacou Marques (2010), está é nossa distinção de outras práticas corporais presentes na escola, como a Educação Física, por exemplo, nosso trabalho é Arte. A Dança como uma área de conhecimento pertencente à Arte e como uma de suas linguagens, diferentemente da Educação Física, centrará suas práticas na experiência estética. Na Educação Física, via de regra, a Dança será tratada como um conteúdo desenvolvido, na perspectiva de aprimoramento de habilidades motoras ou sociais.

Junto a isso, destaca Daniela, é preciso considerar que a Dança está muito próxima da Filosofia. A professora Eleonora, acredita que:

O ensino de Dança na escola tem para mim, o papel de sensibilizar os alunos para esta linguagem, para a existência desta linguagem. Junto com as outras Artes ou linguagens ela está na escola para mostrar que o mundo existe também a partir de questões artísticas. E assim, com isso, como a Matemática, ou a Biologia podem provocar, dar o *start* para alguém querer ser médico, ou farmacêutico... As Artes, a aula de Arte pode provocar... seu estudo pode provocar um futuro profissional das Artes. Seja professor, seja artista, bailarino...

Esse trabalho com Dança na escola parte do entendimento de Dança como inerente a manifestação humana, e, portanto, como “[...] uma possibilidade para qualquer um [...] (professora Maria). Esta Dança de todos e para todos, estará também na escola, para oportunizar diferentes formas de relação entre estes corpos que lá dialogam. Estará lá para realizar o que Laban (1990) propôs, “ampliar as possibilidades de expressão humana por meio da Dança” (MARQUES, 2010, p. 28).

Como é possível perceber através das narrativas dos entrevistados e da discussão dos autores, a Dança pode construir educação, ela produz conhecimentos e tem saberes importantíssimos para contribuir com a formação humana. Ela rompe com uma lógica mais racional e cartesiana com a qual a escola ainda lida. Porpino (2006) defenderia que “Dança é educação”, devido à natureza de seu conteúdo e de suas repercussões, de seu caráter estético, inclusivo e de suas práticas transformadoras.

Para o professor Gustavo, a presença da Dança na escola provocará algumas tensões, pois existe um descompasso entre aquilo que ela espera e entende da Dança e a proposta da Dança na escola. Este é um debate que havia sido destacado durante os apontamentos teóricos deste estudo. Na escola é possível que encontremos alguns “ruídos de comunicação” entre o que pensam e esperam da Dança, as crianças e jovens, os outros trabalhadores que ali atuam, os pais, os gestores públicos... enfim, o caminho é o do diálogo e que só ocorrerá com a presença dos licenciados em Dança ocupando estes espaços. Evidentemente, é preciso formá-los para atuar neste contexto, com esta realidade.

Para Maria, o que a escola produz hoje pensando fazer Dança, não é Dança, pois as práticas estão mais preocupadas com mostrar-se do que com construir, do

que com possibilitar a descoberta expressiva pelo/com o movimento. São as chamadas “Danças de Calendário”, como nomeou Marques (2010) ao se referir as esperadas apresentações na escola. Claro, expor, compartilhar obras de Arte é uma das dimensões do trabalho pedagógico com Dança, mas não o único, tampouco seu fim. A Dança não é um “enfeite”, não é só entretenimento, não é só “para relaxar” as crianças, é processo pedagógico, é produção de conhecimento, é formação humana.

Com relação às expectativas da escola com a Dança e da Dança com a escola, podemos perceber que será necessário construir um diálogo constante, que parte da compreensão de que a comunidade escolar como um todo está em processo de formação e que esta perspectiva de Dança que estamos propondo é muito nova para todos. O professor Thiago trouxe uma questão interessante que podemos somar a esta perspectiva que coloco, ele discute:

[...] é que a gente precisa de mais professores de Dança e de Arte ocupando papéis estratégicos da escola, mais diretores, mais supervisores... para que a gente possa compartilhar um pouco do olhar a partir dessa área sobre o processo de educação.

Isabel Marques (2010) faz uma ressalva importante ao discutir, que tipo de Dança ensinar na escola, e sua escrita inicialmente feita em 1996 e revisada em 2002, ainda se faz atual

Professores atuantes na área de ensino da Dança no Brasil têm o privilégio de poder perguntar: que ensino de Dança queremos? pois quase tudo ainda está por ser feito e pensando. Estamos passando por uma fase de transição em que fazer-pensar dança na escola brasileira está sendo construído - sendo construído por nós (p. 33)

Passaram-se mais de dez anos após a revisão do texto de Marques (2010). O quadro do “por fazer”, ainda é o mesmo. Hoje, há ainda outra tensão paralela a essa com a qual temos que lidar: o desajuste entre a proposta da LDB e as políticas públicas de formação e inserção profissional do licenciado em Dança. Esta última, ainda um caminho muito sério a percorrer.

4.4.3 Os saberes da Docência em Dança

A ordem em que estes três temas “Ser professor de Dança”, “Dança na escola” e os “Saberes Docentes em Dança” foi apresentada no texto é intencional. Um interessante ponto de partida para adentrarmos o campo dos saberes do professor de Dança é pensar em que profissional é este e em como será sua prática na escola. Para este estudo, partimos do que pensam os professores formadores entrevistados sobre estas questões.

Para desenvolver uma abordagem sobre os saberes do professor de Dança e de modo até “audacioso”, sistematizar uma reflexão sobre o que e quais seriam estes saberes, buscarei algumas questões que estão “imersas” nas falas dos professores entrevistados e estarei pautando a escrita nos estudos já consolidados sobre a formação de professores, de Shulman (1986, 2005). Ao mesmo tempo, trago as contribuições de Marques (2010) sobre os conteúdos da Dança, para construir um diálogo teórico com as questões colocadas pelos professores entrevistados. Shulman (1986, 2005) tem afirmado que precisamos centrar esforços em pesquisar “a construção do conhecimento na docência” (p. 6). No campo da Dança esta é uma discussão emergente.

Pautando-me pelo que Shulman (1986) ressaltou como uma dimensão essencial na formação do professor, “o conhecimento do conteúdo”, vamos observar quais seriam os seus desdobramentos, quais são para o autor, as categorias que compõem este saber. Como foi desenvolvido ao longo do referencial teórico deste estudo, Shulman (1986), na década de 80, e posteriormente através de outras produções, ressaltava que o “conhecimento do conteúdo” estava sendo esquecido ou pormenorizado em projetos de formação de professores. A atualidade de sua afirmativa é evidente, sobretudo no Brasil, onde este “paradigma permanece ausente”⁶⁴ em muitos Cursos de Licenciatura. Como já foi abordado ao longo deste estudo, o conhecimento do conteúdo, para Shulman (1986) envolve, “o conhecimento do conteúdo em si mesmo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular” (p. 7).

O “conhecimento do conteúdo em Dança” está relacionado à apropriação do licenciado, acerca dos fundamentos e estruturas que constituem esta área de conhecimento. No caso da Dança envolve respostas às seguintes questões: o que é

⁶⁴ Aqui uso com licença poética a expressão “paradigma ausente” usada por Shulman (1986) e desenvolvida no referencial teórico deste estudo.

Dança? Do que ela se constitui? Como se desenvolveu ao longo da História? De que maneiras ela pode se organizar? Como se produz Dança? Como explicava Shulman (1986)

O professor não precisa somente entender que *algo* é deste modo; o professor deve, mais além, entender *porque* é deste modo, em que bases sua garantia pode ser assegurada, e sob que circunstâncias nossa crença em sua comprovação pode ser enfraquecida ou até mesmo refutada. Além do mais, nós esperamos que o professor compreenda porque um determinado tópico é central para uma disciplina, enquanto que outro pode ser, de algum modo periférico, Isto será importante em julgamentos pedagógicos subsequentes que dizem respeito a ênfase curricular relativa. (p. 8)

Ou seja, é preciso conhecer “as Danças” para que processos autônomos e pedagógicos de prática profissional destes docentes se desenvolvam. Mas cabe ressaltar que a prática destas Danças, para Marques (2010) está imbricada a uma perspectiva de consciência, percepção, transformação, análise e criação. Portanto, não se trata da mera apreensão de técnicas ou estilos de Dança. Em toda sua discussão Marques (2008, 2010) está pautando a proposta de ensino e aprendizagem da Dança, nos estudos de Rudolf Laban, ao mesmo tempo, que não busca uma escrita “prescritiva” defendendo que se trabalhe somente com a “Análise de Movimento” proposta por Laban. Tenho pensado que é a abordagem da Dança, esta sim, que se fundará nos princípios de Laban e de Arte Contemporânea. Esta me parece uma questão chave que retornarei na sequência do texto.

Nesta aprendizagem, eu incluiria, a partir das narrativas dos professores, os seguintes conhecimentos: o conhecimento do corpo (anatomia humana e seu desenvolvimento), o conhecimento do movimento humano e seus fundamentos, o conhecimento da Linguagem da Dança (Coreologia⁶⁵, Composição Coreográfica) e das Danças, o conhecimento dos fundamentos (a cena e seus elementos constitutivos) e técnicas da Dança (Estilos e abordagens da Dança), o conhecimento da Arte e de seus fundamentos filosóficos, os conhecimentos artísticos em Dança (consciência corporal, descoberta do próprio corpo e suas possibilidades artísticas, vivências diversas em Dança, fruição, criação) e o conhecimento de outras

⁶⁵Isabel Marques (2010) explica que a Coreologia é uma Ciência estruturada por Rudolf Laban, através da qual é possível estudar “as estruturas da Linguagem da Dança. A Coreologia nos ensina que dança, é na verdade, uma articulação entre movimento, dançarino, som e o espaço” (p. 29). Esta relação entre os elementos que compõem a Dança que transformam seus produtos, em Arte.

linguagens artísticas (onde entrariam os saberes da Música, do Teatro, e das outras linguagens). Estes saberes todos constituem o “saber dançar”, que, na perspectiva da professora Maria, “é [...] um saber que está em transformação... um saber que está sempre questionando [...]”.

No “conhecimento pedagógico do conteúdo” em Dança, estão as “Pedagogias da Dança”, trazendo as discussões e reflexões necessárias para o “como” ensinar Dança e como se aprende Dança. Acredito esta questão da apropriação do conhecimento pedagógico do conteúdo precisa perpassar não só as disciplinas de “Prática Pedagógica em Dança”, mas por todas as disciplinas que envolvem o “conhecimento do conteúdo em Dança” trabalhados no Curso, sobretudo aquelas que teriam cunho mais artístico. Deve ser a tônica também dos “Laboratórios de Dança”, aliás, de todas as atividades desenvolvidas em ensino, pesquisa e extensão. Passa também, pelo modo como ensinam os formadores, acredito. Deste conhecimento surge a inventividade pedagógica, a capacidade de selecionar e elencar conteúdos, abordagens e práticas. Para Shulman (1986)

Dentro da categoria conhecimento pedagógico do conteúdo eu incluo, para os tópicos mais regularmente ensinados na área de alguém, as formas de representação mais utilizadas destas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos e demonstrações - em uma palavra, os modos de representar e formular o conteúdo que o torna compreensível aos outros. Uma vez que não existe uma só forma mais poderosa de representação, o professor deve ter em mãos um verdadeiro instrumental de formas alternativas de apresentação, algumas das quais derivam da pesquisa onde outras se originam da sabedoria da prática. (p.8)

Aproximando esta reflexão de Shulman (1986) ao campo da Dança, percebemos o quanto é importante que se sistematize, registre, acompanhe práticas pedagógicas em Dança que servirão de subsídios importantes para continuarmos pensando e transformando seu ensino. Este é um caminho importante de ser percorrido através da pesquisa acadêmica e das práticas de desenvolvimento profissional dos professores de Dança.

Por fim, o “Conhecimento Curricular” em Dança, compreende não só o conhecimento dos materiais e recursos disponíveis para seu ensino e aí podemos pensar, para a produção artística em Dança, como também o conhecimento sobre a organização do espaço escolar e da educação em sentido amplo. Aqui estariam centrados todos os conhecimentos que envolvem o conhecimento do currículo

escolar como um todo e da sua área de formação no currículo escolar. Este seria o aspecto mais complexo para a Dança e que não foi “capturado” a partir das falas dos entrevistados. Este é um desafio a ser abraçado e que está relacionado ao que anteriormente mencionei sobre a necessidade de construir uma proposta curricular para a escola e investigar o que já vem acontecendo, aos poucos, Brasil a fora.

Embora os docentes não tenham abordado diretamente a questão do conhecimento curricular, suas falas evidenciam a importância de os estudantes compreenderem e conhecerem a educação como um todo, a organização escolar, as discussões do campo educacional mais sistematizadas, como bem destacou o professor Gustavo. Em sua fala, ele enfatizou que o aluno de graduação precisa estudar autores da “educação, da Arte e da Dança”.

Além de destacar o que seria este conhecimento do conteúdo para os professores do Curso de Dança, gostaria de retomar o saber sensível. Como já discutimos ao longo do estudo, ele é parte da aprendizagem em Arte e, portanto, da aprendizagem da docência em Dança. E aqui merece atenção, um aspecto abordado pela professora Maria durante a entrevista, quando destacava:

[...] O Gumbrecht fala, ele é professor de Literatura e fala da percepção estética. E ele fala... ele entende, a percepção estética como um momento de intensidade. E ele vai dizer: como é que a gente ensina a percepção estética? Como é que gente ensina esse momento de intensidade diante de algo? Isso não se ensina não é? Essa minha relação de aaaaaaaaah! ... quando eu me debato com algo que me transforma, que me faz ir além de qualquer compreensão... isso não se ensina... É o que talvez o Larrosa também fale sobre experiência. 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 tá criando condições para que isso aconteça.

Portando, o professor de Dança precisa desenvolver a capacidade de provocar momentos de “intensidade” para/com seus alunos. Para isso, mobilizará seus saberes técnicos, mobilizará o conhecimento do conteúdo (na perspectiva acima trabalhada) que conseguiu construir. Do mesmo modo, seu formador precisa ser o professor que evoca experiências, no sentido apresentado pela professora Maria. Isso quer dizer, que a forma como ensina é fundamental e deve fazer parte da discussão de um projeto de formação de professor de Dança. O saber sensível é obtido pela educação do sensível, que acontece através da Arte e do fazer artístico,

conforme discute Duarte Jr. (2006). Para Adriano, “o fundamental da Arte é a humanização”, ela é uma possibilidade pedagógica, educativa potente que pode favorecer a postura que um professor que, como diria Alexandra tem “[...] mais brilho no olho... e consegue enxergar seus alunos”. E então, “ensina as pessoas uma linguagem do corpo... ensina a ver. As pessoas vão vendo as coisas que antes não viam, e isso é muito lindo! [...]”. (professora Luciana)

Quando Nóvoa (2002) propunha as três famílias de competências para estruturarmos projetos de formação de professores, estava nos chamando, convocando, a considerar a dimensão política na formação docente. Em sua proposta defende que os professores precisam “saber relacionar e relacionar-se, saber organizar e organizar-se e saber analisar e analisar-se”. Estas três competências foram fortemente perceptíveis nas falas dos professores, principalmente com relação à organização coletiva e ao papel individual político e pedagógico do professor de Dança. A comunicabilidade também citada por Nóvoa (2002) é um saber importante dentro das questões apontadas pelos professores.

Com suas pesquisas, Shulman (1986, 2005) tem buscado, entre outras questões, algumas respostas sobre como os professores aprendem a ensinar. Na Dança, este questionamento começa a ser desvelado, acredito, quando respondemos da seguinte forma: fazendo aula de Dança! Mas que Dança? Uma Dança que provoca o pensamento artístico-pedagógico, que é política e está sempre em comunhão, em partilha. É nesta dimensão que talvez o conhecimento do licenciado seja diferente do bacharel.

4.4.4 O projeto de formação de professores do Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL

A proposta para este texto que compõe o capítulo 4 do trabalho foi a de apresentar a trajetória do Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL, os sujeitos que construíram seus primeiros movimentos e os projetos de formação que perpassaram seus diferentes momentos até hoje, através de documentos e narrativas docentes. Reconhecendo os limites pessoais e pesquisando sem a pretensão de generalizar ou transmitir uma verdade absoluta, até porque estamos tratando de um estudo de caso, buscarei encerrar este bloco de discussões respondendo a seguinte questão:

qual é afinal, o projeto de formação de professores do Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL? Para apontar algumas reflexões a partir desta questão, as discussões anteriormente apresentadas no texto, serão fundamentais.

Uma primeira questão que fica evidente nas narrativas analisadas é a assumpção que o Curso faz ao demarcar que está formando professores. O Curso toma para si a responsabilidade e o desejo de se constituir como uma Licenciatura. Essa é uma intencionalidade que vai ficando cada vez mais forte ao longo de sua trajetória. Ao abraçar o discurso da formação de professores, o Curso de Dança, olha para sua proposta e projeta seus sonhos de formar um professor capaz de pensar e criar perspectivas de um ensino de Dança consistente, sério e questionador. A preocupação é tão grande em formar bons professores, que o currículo se torna denso, bastante denso, e os saberes próprios da área e da dimensão pedagógica deste ensino ganham força. Roubando a frase da professora Eleonora “a ênfase da docência é o grande ‘babado’ da história! (sorri com ar de orgulho)”. Esta postura do corpo docente, que pareceu unânime em seus depoimentos, alegre e faz-nos retomar a discussão de Nóvoa (2011) sobre a necessária retomada ao respeito e cuidado com/pela profissão docente.

Nóvoa (2011, 2007) lançou a proposta de uma formação que tenha a prática pedagógica como centro do trabalho e evocou “pela valorização do conhecimento docente” (2011, p.2), vemos tanto nas falas dos professores quanto na proposta materializada em seu currículo atual uma grande preocupação com esta dimensão da formação que ganha carga horária e perspectiva considerável.

Assim como tem claro que a formação do professor de Dança é seu “lugar de fala”, o grupo de docentes entrevistados compreende que este professor é um artista. O professor de Dança, assim como o professor que o forma, passam a construir práticas formativas e artísticas de partilha. O ponto de vista que baliza esta concepção de artista, passa pela condição de ensinar produzindo sentidos, passa por compreender a sala de aula como um lugar de invenção, de fruição de produção artística. Passa por promover condições para que os estudantes vivam momentos de intensidade, como nos salientou a professora Maria. É neste processo de construir momentos de intensidade, que desenvolve seus saberes sensíveis. Como destaca Eleonora, ao falar sobre como formar este professor “a gente tem que ter essa preocupação de instigar o aluno a se dar conta que ele precisa assistir Arte, Dança e Arte, que isso faz parte da educação, da formação dele enquanto

professor”.

Para formar este professor de Dança que pensa e vivencia suas práticas pedagógicas na perspectiva da Arte, o grupo de professores defende que é preciso proporcionar as mais vastas e profundas relações destes estudantes com o universo da Dança. O que é compreendido como vasto e profundo passa ainda, por algumas divergências e gera constantes reflexões. A inclusão de técnicas de Dança mais codificadas na proposta curricular do Curso é um ponto de tensão, neste sentido.

Em todos os movimentos de discussão curricular esta parece ter sido uma das principais questões para o grupo, que ainda não parece plenamente amadurecida, tampouco um consenso. Esta aparente discordância deve ter suas raízes na própria história e origem do Curso, cujo processo de constituição inicial deu-se, principalmente por um grupo de professores com formação em Teatro e com forte aproximação com a linguagem da Dança. É natural que estes docentes tenham impresso no projeto de formação de professores do Curso, sua compreensão de Arte e de Dança. Provavelmente, suas experiências artísticas desenvolvidas na interface entre a Dança e o Teatro tenham sido referências importantes para que se pensasse o currículo. Também as compreensões destes professores sobre a Dança na escola influenciaram o projeto, atravessadas pela sua concepção de Dança.

As técnicas de Dança entram no currículo obrigatório com a denominação “Laboratórios” e esta nomenclatura, faz-nos pensar que há intencionalidade de enfatizar a vivência, na relação com diferentes estilos de Dança, trazendo em si uma compreensão de técnica, em diálogo com estas diferentes concepções de Dança dos professores. Elas vêm com um recorte, naturalmente, em que é possível perceber que as principais correntes de pensamento na história da Dança Ocidental são representadas (Balé Clássico, Dança Contemporânea, Dança Moderna), e a valorização dos saberes e práticas populares de Dança também fica demarcada (Danças Folclóricas e Danças Urbanas). A Análise do Movimento (proposta de Rudolf Laban) segue sendo ofertada no currículo obrigatório, embora tenha sido reduzida. A Expressão Corporal é uma disciplina inicial que oferece aos estudantes experiências básicas de percepção e de “alerta” para a funcionalidade do próprio corpo. Ela é anterior ao estudo das técnicas. Para a professora Maria trabalhar com esta disciplina foi uma experiência muito rica, pois nela o “conteudismo” e o “tecnicismo” dão plena vazão para a descoberta, para sensação, para a vivência de corpo.

O grande debate em torno da inclusão destas técnicas mais codificadas no currículo obrigatório tem, ao menos, dois aspectos que cabem ainda mencionar. O primeiro está relacionado ao que tem acontecido mais tradicionalmente com o ensino de técnicas de Dança nos espaços não-formais, e o segundo, ao que se discute que seja a Dança na escola. Ambas as questões estão extremamente relacionadas. Isabel Marques (2008) faz uma discussão muito densa neste sentido, ao fazer-nos refletir sobre como historicamente algumas danças como o Balé Clássico, por exemplo, vem sendo reproduzidas e ensinadas e com quais “verdades” e “raízes” trabalham. Um aspecto bastante ressaltado pela autora é o modo como, via de regra, se configuram: a partir da imposição de um código pré-estabelecido, baseado na cópia, na reprodução mecânica de movimentos e vem junto a uma ideia de treinamento, de virtuosidade, trazendo em si uma postura autoritária e seletista de “eurocentrismo e etnocentrismo com relação àquilo que pode ser considerado ‘boa dança’” (Marques, 2008, p. 67- 68).

Esta reflexão trazida pela autora com relação à técnica em si é levada para a discussão educacional, onde inevitavelmente ao discutirmos a Dança na escola, esta abordagem feita tradicionalmente pelo Balé, é refutada. E qual seria uma perspectiva de Dança mais centrada em princípios educativos? A Dança Educativa proposta por Laban (1990). Fundamentalmente, a proposta de Laban vai discutir processos de percepção de movimento, de criação, onde a diversidade de corporeidades é respeitada. É uma Dança que provoca a descoberta e a autoria.

Embora não fique marcado na fala dos professores e tampouco nos documentos que esta discussão da inclusão da técnica de Dança passa por uma perspectiva de formar um “tecnólogo do ensino”, como classificou Veiga (2012), há sempre um risco grande de as práticas formativas se tornarem tecnicistas, como salientou a professora Daniela. Aí há um nó que merece reflexões. Compreendo que este é ponto chave na discussão sobre a formação do professor de Dança e do ensino de Dança na escola. Acredito em uma possibilidade, que não foi diretamente abordada pelos docentes, mas que perpassa suas narrativas de algum modo, ao enfatizarem a formação do professor artista, crítico, atuante, como já discutimos. Anteriormente neste trabalho, discuti a abordagem da Dança Educativa como princípio que pode se fazer norteador (ou suleador?) de propostas educativas de Dança e logo, de um Curso de Licenciatura em Dança.

Este modo de olhar para o ensino e para a aprendizagem da Dança,

ancorado na visão contemporânea de Arte, pode ser a linha pedagógica com a qual qualquer disciplina e prática de ensino seja realizada, mesmo em uma técnica tão fechada como o Balé. Esta questão caberia ao ensino na escola e na universidade. Rocha (2012) discutiu o termo “Pedagogia *com* Dança contemporânea”, ao propor reflexões sobre o ensino de Dança na universidade. Em suas considerações, vai propor que a dança contemporânea seja “um operador transversal de um pensamento-vida” (p.33).

É também com inspiração na proposta de Rocha (2012) que sublinho o olhar da “Dança-Teatro” como a perspectiva orientadora educativa que pode construir mais frutiferamente os diálogos pedagógicos e formativos do professor de Dança e do ensino das Danças em seus diferentes contextos. Esta abordagem da Dança Educativa como a linha que costura o trabalho pedagógico (que é artístico) do Curso, pode ser a síntese dos desejos e necessidades narrados pelos professores.

Este professor que olha para a prática pedagógica com a “coceirinha” da criação, precisa também ter um posicionamento político forte. Esta é uma questão que aparece de modo muito enfático nas falas dos professores, que buscam formar docentes engajados com as causas sociais e da própria Dança e tornarem-se pessoas cada vez mais críticas. “Ele tem que estar preparado para a luta”, afirma a professora Luciana. É umas das principais intencionalidades formativas do grupo. O que nos leva a pensar que estão mais próximos de uma formação para o “professor como agente social”, conforme apontado por Veiga (2012). Toda esta discussão expressa nas falas dos professores sobre a formação política dos estudantes, não fica clara do mesmo modo na materialização da proposta curricular. Fica então a questão, esta perspectiva está perpassando seus modos de ensinar?

Uma discussão que “é pano de fundo” (ou a rotunda?)⁶⁶ é a questão da legitimação da Dança como área de conhecimento. Como vimos através das contribuições de Marques (2008, 2010) e Strazzacapa (2003, 2010), a Dança no Brasil ainda passa por um processo, que é histórico, em que busca de *status* e reconhecimento em diferentes espaços na sociedade, dentre eles as instituições de ensino formal: a escola e a universidade. Esta realidade da Dança que ainda precisa

⁶⁶ Aqui faço uma analogia para abordar uma questão que está na “cena” da discussão, mas não é aparentemente o foco central. Na estrutura de um palco italiano, (versão mais tradicional de Teatro em que plateia se localiza em filas e fica de frente para o palco, mais elevado) os bastidores do que acontece no espetáculo ficam escondidos por panos, normalmente pretos, laterais, as chamadas “pernas” e ao fundo, fica a Rotunda, muitas vezes, coberta pelo cenário.

mostrar ao mundo “a que veio” e “provar” que constrói saberes próprios que vão muito além do entretenimento, de alguma maneira leva os professores do Curso a movimentar seu projeto de formação por alguns caminhos que destacarei a seguir (Esta é uma interpretação, uma leitura que faço a partir da aproximação das memórias documentais e docentes). Na fala do professor Thiago, por exemplo, vemos claramente esta preocupação “durante a universidade vocês precisam: fazer aula, dar aula, dançar, coreografar, dirigir, ler, pesquisar, planejar, escrever, precisa fazer tudo, entende?”.

Uma trilha percorrida nesses caminhos é a busca por formar um pesquisador, este contribuiria com o próprio campo, com as produções científicas sobre a Dança, com o crescimento da área na constituição de si mesma. O projeto de formação do Curso dedica carga horária grande de disciplinas que evidenciam esta intencionalidade. Além disso, existe uma preocupação grande em formar um professor que consiga se expressar muito bem através de uma escrita mais formal. Parece, nas entrelinhas, que ele precisa ser melhor preparado que os profissionais de outras áreas para “mostrar” que sua prática profissional não é só “diversão” ou “prática pela prática”.

A mesma questão pode ser analisada, quando os docentes “abrem o leque” de possibilidades de inserção profissional dos licenciados em Dança, formando-o “para o mundo”, como diria o professor Thiago. Estas questões todas somadas, levam o grupo a perceber que a formação do professor de Dança é a formação para a incerteza. Incerteza dos espaços a ocupar, e das práticas a realizar. Incerteza de como serão recebidos nos diferentes espaços com os quais a Dança dialoga e pode se aproximar. Ao mesmo tempo, é formar para a certeza, para a certeza de que, construirão com as próprias “mãos” (e de corpo inteiro) as experiências que marcarão, principalmente, a chegada da Dança na escola e seus desdobramentos.

5 Algumas questões para seguirmos em marcha... dançando!

“Ser professor de Dança é ensinar (aprendendo), a inspirar, a suspirar... é evocar com o outro o ser sensível. É ser um profissional que luta para que todos tenham acesso ao prazer estético do movimento. Ser professor de Dança é revolucionar pela/com a expressão do corpo, que nada mais é que a voz da alma ecoando com/para todos por um mundo melhor e mais justo...”⁶⁷



Figura 7: Colação de grau Dança-Licenciatura/Pelotas, outubro – 2013.
Fonte: Focus Produções.

Desenvolver este estudo foi um grande aprendizado. Foi uma diversão séria que começou com muitas dúvidas e que vai se encerrando com sentimento de saudade. Em alguns momentos, foi como brincar de roda, de mãos dadas com aquelas pessoas que ali entregavam suas trajetórias, seus sonhos, seus sentimentos e práticas. E a cantiga era uma canção de contemplação à Dança. Em outros

momentos, estava diante de um quebra-cabeça com muitas pecinhas pequenas e espalhadas ao meu redor. Será que seria possível compô-lo? Quando chegaria a completar aquele pedacinho da imagem que começava a aparecer? E de jogo em jogo, às vezes em um verdadeiro “esconde- esconde”, o dia “apagou a luz” e era hora de encerrar a brincadeira.

⁶⁷ Nesta escrita, meu modo de compreender e “vir a ser mais” professora de Dança a partir de tudo que aprendi, ouvi e refleti ao longo deste trabalho e de outros que o antecederam.

Esta pesquisa começa com um desejo que compreender a formação do professor de Dança, de pensá-la nas suas possibilidades e necessidades. O Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL proporciona um objeto de estudo rico, através de um fenômeno que está em movimento, se construindo. Uma história que ainda está na memória daqueles que a escrevem e escreveram, mas que logo se perderia, no emaranhando de papéis e de imagens que as lembranças poderiam deixar de arquivar tão bem. E tudo começa com essa provocação histórica. Um Curso de natureza muito diferente abria na universidade, era a oportunidade para a região sul do estado, formar professores de Dança para ocupar os diferentes espaços possíveis com esta Arte. Mas para que surgisse o Curso e houvesse efetiva possibilidade de sua existência, muitos e constantes movimentos aconteceram.

Fui “a campo” em busca de algumas respostas para a pergunta: como se desenvolve o projeto de formação de professores do Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL, nos movimentos de sua trajetória? Embora eu tivesse de antemão algumas “pistas”, a riqueza dos dados ofertados pelos documentos e pelas narrativas dos professores possibilitou o acesso a um universo significativo e revelador. Mais do que olhar para o que expressavam papéis ou atuar como uma “contadora de histórias” objetivava compreender qual é o projeto que este Curso tem para formar seus professores ao longo de sua trajetória. Então, a expressão projeto neste estudo ganha também a dimensão das práticas, dos sonhos e das concepções de seus docentes.

O Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL nasce com “um pé no Teatro” e em meio a uma UFPEL em movimento. O processo de adesão da universidade ao REUNI acabava por influenciar a abertura de cursos novos e noturnos que tivessem em sua essência o “pioneirismo”. Dentro de um contexto em que não havia um planejamento prévio, tampouco um entendimento por parte da reitoria sobre qual seria a unidade ou Curso que deveria acolher a Dança, ela dá seus primeiros passos e fica por um tempo “flutuante” sem ter lotação em “nenhum lugar”. A postura da gestão da universidade naquele momento acaba sendo a de primeiro lançar o processo seletivo e receber os alunos, delegando a um professor a enorme responsabilidade de elaborar um projeto para este Curso, semanas antes dos estudantes chegarem. E desta maneira, sem nenhum tipo de organização prévia como seleção de professores para a área, sem salas de aula, sem uma intencionalidade clara para este curso, acontecem suas primeiras práticas.

Com tempo “atropelado” e em um momento conturbado institucionalmente é garantido que o Curso de Dança ficasse próximo ao Curso de Teatro, seu “irmão mais velho”. Esta aproximação inicial é extremamente benéfica, pois, além de ser outro curso que formava professores de Arte, havia ao menos dois professores que atuavam nas Artes Cênicas e que poderiam ministrar as primeiras disciplinas. De forma apressada e pelas mãos de um professor com formação em Teatro, um esboço de projeto é elaborado.

Ao refletirmos sobre as condições nas quais foi criado, fica evidente a concepção da instituição e o valor que as licenciaturas tinham para a gestão. Basta compararmos com outras áreas de conhecimento mais valorizadas e legitimadas como Direito ou Medicina. Será que estes cursos seriam abertos, sem que houvesse salas e laboratórios adequados para tal? Se imaginarmos um Curso de Medicina sem um laboratório de Anatomia, por exemplo, fica muito fácil pensar o grave problema que foi a abertura de um Curso de Dança sem salas amplas, climatizadas adequadamente, com piso indicado, limpo, conservado, espelhos, boas condições de som... (este é o laboratório para Dança e parece algo tão simples do ponto de vista econômico e estrutural). Um Curso de formação de professores sem bibliografia específica disponível aos estudantes e docentes... enfim, total despreparo e descomprometimento com a formação destes acadêmicos.

Os alunos chegam ao então curso de “Dança-Teatro/Licenciatura” e permanece não existindo quase nada para que os professores pudessem ministrar as aulas com as condições necessárias. Em meio às lutas por estrutura e por vagas para novos professores aquele esboço inicial começa a ganhar novas formas. Havia a compreensão de que se desejava um Curso de Dança que acolhesse a maior diversidade de corpos possível e seu ensino abrangesse diferentes espaços. Esta concepção inicial permanece no segundo projeto e os preceitos da Dança-Teatro e da hibridização destas duas linguagens se faz muito forte na materialização das disciplinas oferecidas. O entendimento desta abordagem dentro de uma licenciatura estava muito ancorado na proposta de Dança na escola. Vários movimentos e reflexões vão acontecendo até que esta segunda proposta fosse plenamente concluída e aprovada. As questões ligadas à orientação da universidade e da legislação vigente vão imprimindo marcas nestas mudanças. Após algumas trocas a denominação do Curso fica Dança-Licenciatura.

Aos poucos, um Colegiado vai se constituindo, compondo um grupo com

profissionais com diferentes áreas de formação. Chegam duas bacharéis em Teatro, dois licenciados em Dança e dois licenciados em Educação Física que se somam para compor o grupo, todos com uma relação forte com a Dança. Estes profissionais trazem suas diferentes concepções e vivências com Dança para dialogar com o projeto do Curso. Um terreno de disputas se instaura e o grupo que não se vê plenamente contemplado naquela proposta, começa de modo apressado a estruturar um novo projeto. Daquele corpo docente que se formava apenas as duas professoras, com formação em Teatro, haviam participado da elaboração do projeto do Curso. É possível afirmar que o grupo não se permitiu tempo suficiente para estudar a proposta em vigência, ou a proposta que resultou no terceiro projeto, ou mesmo para estudar currículo, formação de professores e o próprio ensino de Dança.

Enfim, foi pouco tempo para que pudessem afinar suas intencionalidades. Segundo alguns dos seus relatos, a discussão se pautava: pelas observações das lacunas do currículo, pelo perfil dos alunos ingressantes e formandos. Para a professora Maria, a discussão começou principalmente em uma “grade de disciplinas”. Mas penso, assim como a professora Maria, que a principal discussão poderia estar centrada em compreender como ensinar, como abordar a Dança dentro desta proposta. Muito embora a estrutura curricular aponte, de algum modo, estas questões é na forma de ensinar que seus docentes darão vida àquilo que projetaram.

Neste terceiro projeto o Curso assume a dimensão pedagógica como a grande tônica do trabalho a ser desenvolvido e deixa a forte ênfase na Dança-Teatro, para incluir algumas técnicas de Dança no currículo obrigatório. O currículo que anteriormente era bastante enxuto, agora fica bastante denso. Sua estrutura se aproxima mais de uma licenciatura do que nos momentos anteriores. O currículo expressa um desejo de formar um profissional apto para lidar com a diversidade de realidades em que poderá atuar, com principal foco na escola. Parece haver uma necessidade do grupo e da própria área de formar um profissional, quase herói diante de todos os desafios que enfrentará e da necessidade que por longo tempo terá de provar a importância da Dança na formação humana, de provar que não é um “artista” e logo, menos professor, que não estará na escola para “enfeitar as festas” ou deixar as crianças “mais felizes”, somente.

Três questões centrais parecem ter balizado os três momentos do projeto

pedagógico do Curso: o perfil dos estudantes, a proposta de Dança na escola e as técnicas de Dança. (naturalmente com dimensões e ênfases diferentes em cada momento). Por exemplo, o perfil dos alunos, fosse a partir do tipo de aluno que se esperava receber no curso, fosse sobre as características daqueles acadêmicos que iam chegando, foi o mote para que se pensasse que rumos ou estratégias para enfatizar na proposta pedagógica do Curso. Sobre a questão da concepção sobre o ensino de Dança na escola, mesmo quando o Curso não assumia pontualmente o compromisso de formar os professores para atuar na educação básica havia uma forte reflexão em torno de que ensino seria esse e, portanto, como formar o professor para desenvolver este tipo de prática. A terceira questão, sobre as técnicas de Dança, relacionada às duas primeiras, sempre esteve presente, fosse para refutar um tipo de ensino e de abordagem da Dança, fosse para reiterar alguns propósitos.

Acompanhando as narrativas dos professores foi possível analisar suas concepções e discorrer sobre as principais questões que para o grupo envolvem o ser um professor de Dança. Para eles, este profissional é, antes de tudo, um professor de Arte que carrega em si um artista. As narrativas dos professores tornaram possível a elucidação sobre o que seria este “ser artista”. O fazer artístico está intrínseco à atuação de um professor de Dança. Ele precisa ter vivido a experiência estética, e suas possibilidades de criação artística, mas, sobretudo, precisa olhar para sua sala de aula com o olhar da criação e fazer dela um espaço vivo de seu fazer artístico. Este espírito de inquietude, de transformação, de inventividade, de estado constante de contemplação é a alma artista que habita o professor de Dança. Seu processo de formação precisará proporcionar momentos e experiências que o instiguem neste sentido.

Eu ousou dizer, a partir desta concepção construída ao longo do texto sobre o que é este artista que habita o professor de Dança, que em todo educador há uma grande potencialidade (que é humana) de acordar o seu artista interior. Seja um professor de Inglês, de Matemática, de Literatura... E quem sabe pensar a sala de aula como um lugar de invenção, de prazer, de dizer o mundo de outras maneiras? Seria lindo!

Para os professores do Curso, o professor de Dança lida com uma matéria da ordem do sensível, e tanto sua formação, quanto sua prática pedagógica passarão pelo saber sensível se estiveram desenvolvidas na perspectiva artística. O

profissional professor de Dança, que hoje se forma, é responsável pela inserção da Dança no espaço escolar. Passa por sua atitude, e por sua postura pedagógica o entendimento que a escola produzirá sobre a presença da Dança. É preciso, para isso, que se organize enquanto categoria profissional cuja pauta é longa e ao mesmo tempo urgente. Precisarão garantir o seu espaço e ocupá-lo. Lá na escola, irá galgar a estrutura para que sua atividade se desenvolva nas condições adequadas. Fará a luta que a Educação Física, por exemplo, de certo modo já superou, lutará pelo seu espaço físico de trabalho. Lidará com uma diversidade de corpos, de desejos e de expectativas com relação à Dança. Possibilitará novas descobertas e dialogará com a realidade do contexto no qual será desenvolvido seu trabalho. Para isso, precisará compreender que toda a comunidade escolar estará em processo de formação. Precisarão sistematizar e organizar currículos escolares para o desenvolvimento do ensino de Dança ao longo da escolaridade.

Mas é claro, embora sua tarefa seja complexa e o seu papel fundamental neste processo, não dependerá apenas de sua postura e “boa vontade” para que todas as questões que envolvem as demandas da Dança e da Arte na escola sejam sanadas.

Uma vez na escola, irá desenvolver um trabalho artístico que promoverá novas relações dos estudantes com seus corpos e com suas possibilidades de expressão corpórea. As narrativas dos docentes nos levam a pensar na possibilidade de trabalhar com “Danças”, onde não haveria um único estilo de trabalho técnico, mas cuja abordagem mais adequada estaria pautada pelos princípios da Dança Educativa Moderna. Não se trata de uma imposição de modos de dançar, mas da oferta de ampliação de percepção sobre a Dança como uma área de conhecimento que produz saberes e que se manifesta de diferentes formas em nossa vida. Aliás, é parte da própria vida. Esta Dança então permitirá a descoberta das infinitas possibilidades de conhecer-se, conhecendo as Danças e suas relações com o mundo.

Pensar nesta proposta de Dança na escola, discutida com as narrativas dos docentes do Curso de Dança e também pelos autores do campo, ajuda-nos a pensar sobre a formação destes docentes. Compreender o que e como farão estes professores nas diferentes etapas da educação básica, indica-nos modos de pensar e dimensionar seus processos formativos. Os professores entrevistados demonstram fazer esta relação ao pensar o projeto de formação do Curso ao longo de seus três

grandes momentos. Naturalmente, como foi possível perceber com suas falas, o entendimento pessoal e a formação de cada um, foi agregando olhares plurais para esta discussão.

Baseando algumas reflexões no referencial teórico deste estudo, foi possível, embora ainda timidamente, apontar alguns dos saberes que envolvem a formação do professor de Dança, para que possa se instrumentalizar e desenvolver práticas de ensino de Dança pautadas pelos conceitos apresentados ao longo deste estudo. Então foi possível perceber que o professor de Dança precisa desenvolver muito bem o “conhecimento de seu conteúdo”: a Dança. Para ser capaz de propor práticas pedagógicas (que são artísticas) com a Dança precisa: compreender o campo da Arte, conhecer o modo como a Dança se organiza historicamente, quais são seus fundamentos e possibilidades, apreender conhecimentos sobre como funciona e se estrutura o corpo humano, compreender os princípios do movimento, desenvolver a sua própria Dança conhecendo suas potencialidades e possibilidades, reconhecer os aspectos que envolvem a cena, conhecer possibilidades pedagógicas de ensino de Dança, compreender a Educação como um todo, desenvolver o saber sensível e aprimorar a capacidade crítica e política, necessários ao seu exercício profissional.

Neste percurso de luta em que estarão inseridos formadores, professores de Dança e acadêmicos destas licenciaturas, será possível, e talvez necessário efetivar algumas aproximações na perspectiva de diálogo e partilha. A primeira delas envolve a produção de Dança dentro e fora da universidade. Uso a discussão apontada pelo professor Thiago para ressaltar a importância de que mais pontes sejam erguidas, aproximando as diferentes práticas sociais de Dança presentes na vida das pessoas, das práticas institucionalizadas de Dança. Como diz o professor Thiago:

“[...] a ideia de Dança universidade é uma ideia recente e a ideia de Dança na sociedade é totalmente ancestral. Ou seja, o povo sempre dançou. [...] então, como é que a gente vai negar ou desvincular-se ou sublegitimar tudo que é feito de Dança fora da universidade?”

Outra ponte seria a do coletivo de artistas e professores de Arte. O professor Gustavo apresentava esta preocupação que considero bastante pertinente. Pensando nesta perspectiva destacada pelo professor Thiago, aproximar os artistas da universidade entre si e com as atividades que acontecem fora dela, e, no caso do

Curso de Dança da UFPEL, retomar caminhos mais próximos com o Curso de Teatro, poderia ser um movimento importante para as Artes Cênicas (Teatro e Dança) já irmanadas no seu nascimento. Reconstruir pontes entre ambos, quem sabe? Há, ainda, a pauta coletiva que envolve a educação e seus profissionais em prol de condições de trabalho e de melhorias na valorização profissional.

Estes encontros poderão contribuir para que fique mais potente a luta por políticas públicas que contribuam para a inserção dos profissionais da Dança nos diferentes espaços da sociedade, sobretudo na escola básica. Esta é uma pauta de todos. Mas além desta inserção é necessário que os coletivos ajudem a respaldar e regulamentar questões como: o modo como estas diferentes linguagens serão distribuídas ao longo da Educação Básica, o número máximo de alunos por turma, pois sabemos, será muito difícil construir um trabalho de Dança mais aprofundado com turmas lotadas, com mais de 30 alunos, a regulamentação dos espaços físicos para desenvolvimento das atividades com as Artes Cênicas, entre outros... Todas estas questões passam diretamente pelas políticas públicas e foram, enfaticamente, apontadas pela professora Luciana.

Esta questão que parece estar posta, sobre formar um licenciado para um campo profissional ainda não plenamente estabelecido, é um ponto que merece um olhar mais cuidadoso. Como estarão os já licenciados em sua prática profissional? Quais foram os espaços e instâncias encontradas para o exercício da docência em Dança? Como mobilizam os saberes de sua formação inicial nestes contextos? Como pensam seu desenvolvimento profissional a partir deste momento? Estas são questões que parecem pertinentes para novos estudos e perspectivas de pesquisa, que já instigam meus próximos caminhos como pesquisadora.

Outra questão que ainda podemos mencionar é a formação do formador do professor de Dança. Pesquisas no sentido de trazer um mapeamento sobre quem são estes docentes e de acompanhar seus processos de desenvolvimento profissional, seriam pertinentes e necessárias, principalmente se considerarmos a realidade tão diferenciada do campo.

Enfim, como iniciei esta escrita falando em brincadeira séria, vou me inspirar em um texto de que gosto muito de Rubem Alves (2008) onde ele fala de balanços e em como este brinquedo de praça pode tornar as pessoas felizes. Rubem Alves também brinca com as palavras e pensa no quanto seria bom se os gestores e professores se embalassem mais...

Vai e vem.... vem e vai... vai mais alto... vai mais devagar... assim eu me senti compondo esta última cena, brincando de balanço... indo e vindo na trajetória do Curso, nos percursos dançados nesta pesquisa. Confesso que foi difícil separar a pesquisadora da professora, da aluna do Curso. Gostoso brincar disso, de separar e aproximar! Ao olhar para toda história do Curso de Dança-Licenciatura, olhava para todos movimentos que constituíram a minha formação. Esses três momentos, estes projetos, todas estas reflexões atravessam de algum modo minha forma de compreender a Dança, de ler o mundo da Dança, de dançar. Então, meu modo de “ler os dados” passa por estes projetos que, amalgamados, construíram minha formação como licenciada em Dança.

A professora Alexandra durante a entrevista fez uma provocação forte, com a qual gostaria de ir escrevendo as últimas palavras, dar um “*blackout*”, fechar as cortinas... pelo menos por alguns dias até recomeçar uma nova cena! Alexandra dizia assim: “Eu quero ver o que vai acontecer daqui a um tempo na escola... A escola vai ter enrijecido a Dança ou a Dança vai ter conseguido... (suspiro) ai... dar um ar para esses espaços?”

“Profi “ Alexandra, eu romântica e esperançosamente diria assim:

Haverá um tempo em que nós poderemos olhar para trás e pensar, como a Dança fez bem para a escola e como a escola fez bem para a Dança. Neste tempo em que aprender cálculos e deslocamentos pelo espaço terão importância similar, em que poderei calcular as trajetórias no espaço e poetizar os números e as formas, nós lembraremos das lutas iniciais com alegria. Para isto estamos juntos construindo o hoje: pensando a escola, pensando a formação de professores, pensando outras realidades para o mundo. Indo e vindo.... vindo e indo... pois antes e depois das marchas de luta e das nossas danças e andanças, será necessário se embalar... sempre!

Referências

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares.** In: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos (Org.) Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo.** In: ALVES, Nilda. (Org.) Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2010.

ALVES, Rubem; MENEZES, Marcílio. **Ensinar, cantar e aprender.** Campinas, SP: Gravadoras Estúdio Sincopa, Estúdio Classic Master. 2007. 1 CD. In: ALVES, Rubem. Ensinar, Cantar e aprender. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

ANADON, Susane Barreto; OLIVEIRA, Maria Luiza Menna. **O campo do currículo e suas implicações nos cursos de licenciatura.** In: Gaiger, Paulo; PINTO, Maria das Graças Gonçalves; PITANO, Sandro de Castro. (Org.). Currículo e projeto pedagógico, estágio e formação continuada: outros olhares e outras reflexões. Pelotas: Ed. da UFPEL, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

AQUINO, Dulce. **Dança e universidade: desafio à vista.** In: SOTER, Silvia; PEREIRA, Roberto. (Org.) Lições de Dança 3. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1998.

Banco de dados do Scielo. Disponível em: <http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo-org/iah/?IscScript=iah/iah.xis&base=article%5Edart.org&nextAction=Ink&lang=p&indexSearch=&exprSearch=ARTIGOS%20CIENTIFICOS>. Acesso em: 24 de janeiro de 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de Arte.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BEGALLO, Andréa. **Graduação em dança: contradições e reflexões sobre legitimidade e hegemonia.** In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. (Org.) Dança e educação em movimento. São Paulo: Cortez, 2003.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (1ª a 4ª série).** Brasília, MEC, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (5ª a 8ª série)**. Brasília, MEC, 1998.

Conselho Nacional de Educação Superior. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3 de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências.

CORRÊA, Josiane Franken ; NASCIMENTO, Flávia Marchi. **Ensino de dança no Rio Grande do Sul: um breve panorama**. Conceição/Conception Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Cena, v. 2, p. 44-59, 2013. Disponível em: <http://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/ppgac/article/view/154/162>. Acesso em: 05 de março de 2014.

DESLANDES, Suely. **A construção do projeto de pesquisa**. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Diretório de Grupos de pesquisa do CNPQ. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>. Acesso em: 22 de janeiro de 2014.

DUARTE JR., João Francisco. **O Sentido dos sentidos: a educação do sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2006. 4ª edição.

_____. **A montanha e o videogame: Escritos sobre educação**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e Dança nos Anos Iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. **As manifestações populares da Dança e a escola**. In: Salto para o futuro/TV Escola. Ano XXI, Boletim 2, abr. 2012.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **A reforma em currículos de licenciatura da UFPEL: impactos nos saberes da formação inicial dos professores**. In: ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio; PINTO, Maria das Graças; FORSTER, Mari Margarete; FAGUNDES, Maurício Cesar. Processo e Práticas na formação de professores: caminhos possíveis. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010. 5ª edição.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HYPÓLITO, Álvaro, Moreira. **Políticas Públicas, currículo e didática**. In: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos. Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e

currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

MAÇANEIRO, Sheila Mara. **A formação do licenciado em Dança: saberes multifacetados**. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/1-EncontroGrupoPesquisaArteEducacaoFormacaoContinuada/11ScheilaMaraMacaneiro.pdf>. Acesso em: 12 de setembro de 2014.

MARQUES, Isabel. **Ensino de Dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2008. 5ª edição.

_____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2010. 5ª edição.

_____. **Linguagem da Dança: Arte e ensino**. In: Salto para o futuro/TV Escola. Ano XXI, Boletim 2, abr. 2012.

_____. **Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações**. In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. (Org.) Algumas perguntas sobre Dança e Educação. Joinville: Nova Letra, 2010.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.

MATOS, Lúcia. **A formação de artistas-docentes de Dança: espaço de incertezas e de ação compartilhada e política**. Anais do VI Congresso de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, 2010.

Memória ABRACE Digital. Disponível em: <http://portalabrace.org/memoria/>. Acesso em: 25 de janeiro de 2014.

MINAYO, Maria Cecília. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília (Org) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, Alexandre José. **(Im) Pertinências Curriculares nas Licenciaturas em Dança no Brasil**. 2008 131F. Mestrado (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. **Implicações da dicotomia teoria-prática para o artista formador**. Anais do VII Congresso da ABRACE. Porto Alegre, out. 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate**. In: Alves, Nilda. (Org.) Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2011.

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília (Org) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NEVES, Neiva. **Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia do corpo**. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, Antônio. **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 Imprensa Desing Gráfico, 2007. Disponível em http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2014.

_____. **“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.

_____. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, Antônio. (Org.). Os professores e sua formação. 2ª edição, 1995.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Educa: Lisboa, 2002.

_____. **O regresso dos professores.** Editora Melo: 2011.

_____. **Professores: imagens de um futuro presente.** Educa: Lisboa, 2009.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; SOUZA, João Batista de Lima. **Formação Superior em Dança no Brasil: panorama histórico-crítico da constituição de um campo de saber.** Inter-ação. Goiânia, v. 39, n. 1, jan/abr. 2014.

PINTO, Umberto de Andrade. **A docência em contexto e os impactos das políticas públicas em educação no campo da Didática.** In: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos (Org.) Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

Portal da ANPED/SUL. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/home.php?link=anpedsul&sublink=eventos_anteriores. Acesso em: 28 de janeiro de 2014.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética.** Natal, RN: EDUFRN, 2006.

_____. **Dança e currículo.** In: Salto para o futuro/TV Escola. Ano XXI, Boletim 2, abr. 2012.

ROCHA, Tereza. **Por uma docência artista com dança contemporânea.** In: Gonçalves, Tais; Briones, Hector; Parra, Denise; Vieira, Carolina (Org.). Docência-artista do artista-docente: Seminários Dança Teatro Educação. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência.** In: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos. Temas de

Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

SHULMAN, Lee. **Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.** In: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. V.9,2, 2005.

_____. **Paradigmas y programas de investigación em el estudo de la enseñanza: uma perspectiva contemporânea.** In: La investigación de La enseñanza I. Tradução Ofelia Castilo. Ediciones PAIDOS: Barcelona, Buenos Aires, México, 1989.

_____. **Those who understand: the knowledge growths in teaching.**In: Education Research, fev, pp 4- 14. 1986.

SANTOS FILHO, Alexandre Silva. **Formação em Arte Educação: diálogos possíveis.** Revista Inter-ação, Goiânia, v. 39, n.1, jan/abr. 2014.

SEGUNDO ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA. ULBRA, Campus Canoas, 19 de agosto de 2011.

STRAZZACAPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a Docência: a formação do artista da Dança.** 3ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

STRAZZACAPA, Márcia. **Reflexões sobre a formação profissional do artista da Dança.** In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silva. (Org.) Lições de Dança 4. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003.

_____. **Dança conforme a música (ou conforme a lei)?.** Revista Inter-ação, Goiânia, v. 39, n.1, jan/abr. 2014.

SZYMANKI, Heloisa. **Entrevista reflexiva: um olhar sobre a entrevista em pesquisa.** In: SZYMANKI, Heloisa (Org.). A Entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

SOUZA, Andréa Bitencourt. **Um currículo da dança ou para a dança?.** Anais da IX ANPED SUL, 2012.

TERRA, Ana. **Onde se produz o artista da Dança?.** In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. (Org.) Algumas perguntas sobre Dança e Educação. Joinville: Nova Letra, 2010.

TOMAZZONI, Airton. **A escola e o aluno da Dança: desafios da contemporaneidade.** In: ICLE, Gilberto. (Org.) Pedagogia da Arte. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

VEIGA, Ilma Passos. **A aventura de formar professores.** 2ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VILELA, Lilian Freitas. **Alunos egressos dos cursos de graduação em Dança:**

onde eles estão agora?. In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. (Org.) Algumas perguntas sobre Dança e Educação. Joinville: Nova Letra, 2010.

WOSNIAK, Cristiane. **Bacharelado e/ou licenciatura: quais são as opções do artista da dança no Brasil?** In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. (Org.) Algumas perguntas sobre Dança e Educação. Joinville: Nova Letra, 2010.

Apêndice I – Roteiro das entrevistas semiestruturadas para os coordenadores e professores do Curso



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

Título do Trabalho: “O projeto de formação de professores do Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL: uma trajetória em movimento”

Pesquisadora: Mônica Corrêa de Borba Barboza

Orientadora: Prof^a Dr^a M^a das Graças Gonçalves Pinto

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Fala sobre tua formação inicial (área de formação, instituição, ano) e também sobre tua formação continuada (incluindo pós-graduação).

2. Comenta sobre tua relação/aproximações com a Dança anteriores a tua chegada ao Curso de Dança da UFPEL e depois.

3. Relembra tua trajetória no Curso de Dança da UFPEL: período de ingresso, tempo de atuação, cargos ocupados, disciplinas ministradas. Em qual (quais) funções te envolvereste mais?

4. Desta tua trajetória no Curso de Dança da UFPEL, quais são tuas memórias referentes a processos de reformulação e estudo curricular? De que momentos/processos participaste?

5. Como era a proposta de formação de professores de Dança quando ingressaste no Curso? Em quais componentes ou dimensões percebias esta proposta (este projeto)?

6. Qual/quais foram as principais mudanças que percebeste na proposta do Curso nos diferentes momentos de sua trajetória? O que destacarias como sendo o projeto de formação dos professores do Curso de Dança hoje?

7. Qual é a ênfase ideal de um curso de formação de professores de Dança? O que é importante desenvolver/pensar para este Curso?

8 - O que é ser professor de Dança para ti? Quais são os saberes necessários para o exercício profissional?

9- Para que e para onde formar o professor de Dança?

10- O que pensas sobre o ensino de Dança na escola?

11- Gostarias de acrescentar algo sobre o Curso de Licenciatura em Dança que não tenhamos abordado?