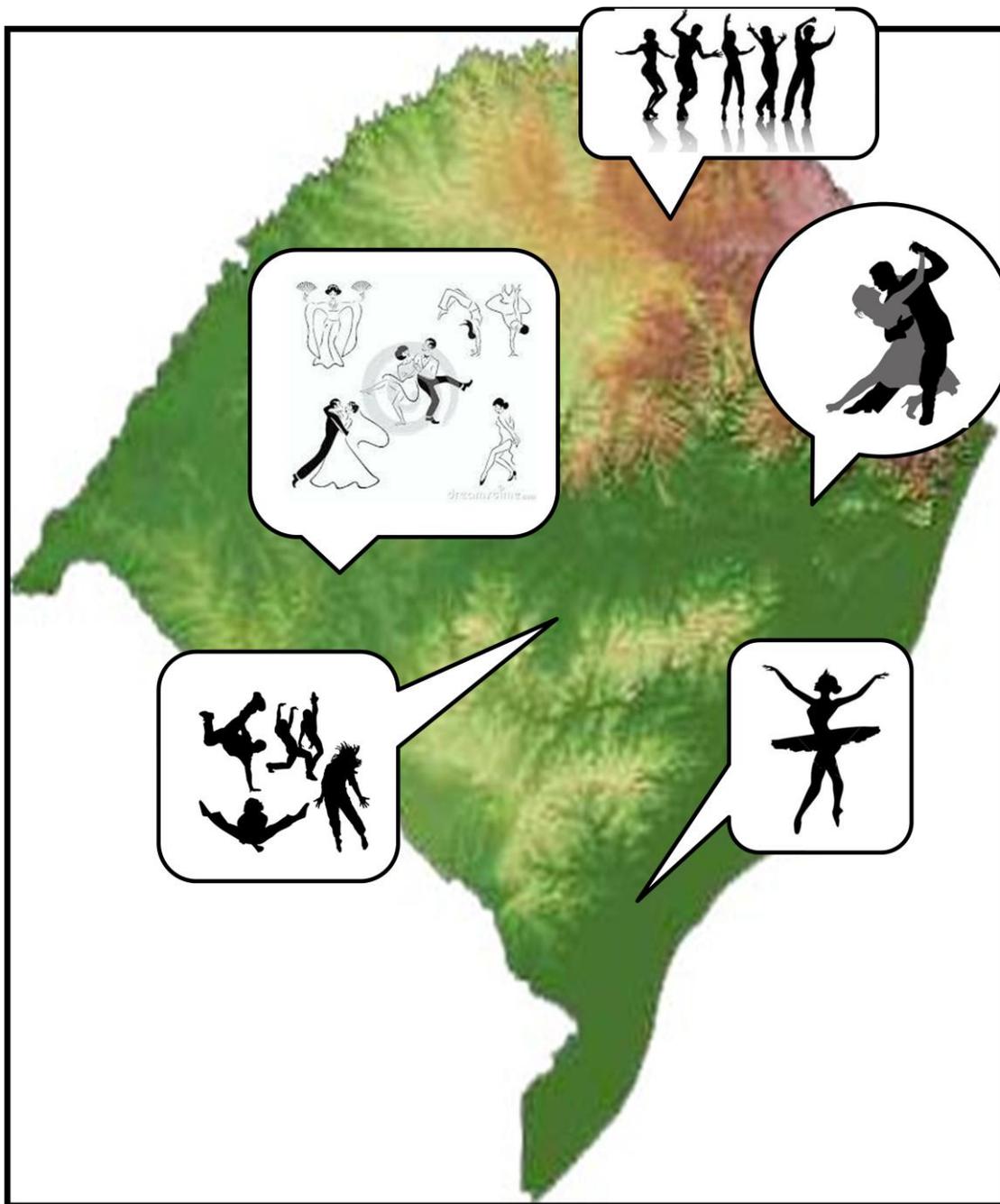


*Narrativas sobre o ensino da dança:
caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul*



Andréa Bittencourt de Souza
-2015-

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

Andréa Bittencourt de Souza

**NARRATIVAS SOBRE O ENSINO DA DANÇA:
caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul**

Orientadora: Dr^a Rosa Maria Hessel Silveira

Porto Alegre
2015

CIP - Catalogação na Publicação

Bittencourt de Souza, Andréa
Narrativas sobre o ensino da dança: caminhos
tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul /
Andréa Bittencourt de Souza. -- 2015.
200 f.

Orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Dança. 2. Estudos Culturais. 3. Identidades. 4.
Narrativas. 5. Ensino da dança. I. Hessel Silveira,
Rosa Maria, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Andréa Bittencourt de Souza

**NARRATIVAS SOBRE O ENSINO DA DANÇA:
caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul**

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

**Orientadora: Prof^a Dr^a Rosa Maria Hessel Silveira
Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação**

Porto Alegre
2015

Andréa Bittencourt de Souza

**NARRATIVAS SOBRE O ENSINO DA DANÇA:
caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul**

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

Aprovada em 21 de agosto de 2015.

Profª Drª Rosa Maria Hessel Silveira - Orientadora

Prof Dr Airton Ricardo Tomazzoni dos Santos - PMPA

Profª Drª Daniela Ripoll – ULBRA

Profª Drª Marisa Cristina Vorraber Costa - UFRGS

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus alunos e alunas de todos os tempos, que me acompanharam e acompanham minha carreira docente, na escola e na Universidade (dentre tantos outros lugares que me constituíram professora). Particularmente àqueles e àquelas que amam a dança, mas também aos que não viam sentido nessa prática. Todos vocês iluminaram minhas palavras e questionamentos; instigaram-me a buscar saídas, propor caminhos, quando não os mostraram. Cada um (de vocês) deixou marcas que carrego nessa tese, nessa dança inacabada. Que vivo e amo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me ensinar que a fé não costuma falhar.

À minha orientadora, professora Rosa Maria Hessel Silveira, exemplo de professora, pesquisadora e ser humano, por ter acreditado no meu trabalho, por todo auxílio, dedicação e inúmeras colaborações; sem a tua presença e olhar atento não chegaria até aqui!

Aos meus amores, Luciano e Lucas, pela força e amor em todos os momentos!

Aos membros da banca examinadora, professora Marisa Costa, Daniela Ripoll, Airton Tomazzoni e Mônica Dantas, por suas muitas contribuições em diferentes momentos na caminhada dessa tese.

Às professoras entrevistadas, sem vocês esse trabalho não teria sentido.

Às minhas amigas e colegas de orientação, foram muitos aprendizados nesse percurso.

Aos meus amigos e amigas da Dança, de todos os tempos e lugares.

Aos meus familiares: pai/ mãe, sogro/ sogra, cunhados/ cunhadas, irmão/ irmãs, sobrinhos/as, primos/as, tia avó e avós (in memoriam) que sempre me apoiaram e torcem por mim.

SUMÁRIO

1 UMA TRAJETÓRIA DE ENSINO NA DANÇA E A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	11
1.1 OS ESTUDOS CULTURAIS: O PONTO DE PARTIDA	11
1.2 A DANÇA EM MINHA TRAJETÓRIA	15
1.3 UM POUCO MAIS DA PRODUTIVIDADE DOS ESTUDOS CULTURAIS	25
2 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DA DANÇA NO RS	31
2.1 A DANÇA NOS ESPAÇOS TRADICIONAIS DO SABER	31
2.2 CURRÍCULO(S) DA/ PARA A DANÇA	45
2.3 PEDAGOGIAS CULTURAIS (CLASSE SOCIAL, CORPO, GÊNERO, MÍDIA) E O ENSINO DA DANÇA	49
3 SOBRE O MODO DE DANÇAR ESSA DANÇA	62
3.1 ANTES DA DANÇA: ENSAIANDO AS ENTREVISTAS	68
3.2 REALIZANDO AS ENTREVISTAS: DA PREPARAÇÃO AO IMPROVISO	74
3.3 APRESENTANDO O ELENCO E O CENÁRIO DESSA DANÇA	78
4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE/ DANÇA: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE(S)	91
4.1 EXPERIÊNCIAS INICIAIS NA DANÇA	94
4.2 GRADUAÇÃO EM DANÇA OU EDUCAÇÃO FÍSICA? CAMINHOS DIFERENTES PARA HISTÓRIAS DE VIDA SEMELHANTES	101
4.3 NO PERCURSO ATÉ OS CONCURSOS PARA A DANÇA NA ESCOLA: PÓS-GRADUAÇÃO, ESTABILIDADE E/OU PRAZER	120
4.4 DOS CONCURSOS Á INSERÇÃO NA ESCOLA... E FOI UM DIFÍCIL COMEÇO!	128
5 NO COTIDIANO DAS AULAS DE ARTE/ DANÇA...	142
5.1 A ESCOLA MODERNA EM TEMPOS PÓS MODERNOS	143
5.2 CURRÍCULOS CULTURAIS ATRAVESSANDO E DELIMITANDO O ENSINO DA DANÇA	156
5.3 DILEMAS DO PROFESSOR: FICAR OU PARTIR... REINVENTAR É PRECISO!	177
6 (NOVAS) POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA DANÇA – UMA HISTÓRIA SEM FIM	181
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICE (S)	195
ANEXO (S)	199

*Se eu pudesse explicar o que as
coisas significam, não teria
necessidade de dançá-las.
(Isadora Duncan)*

RESUMO

A presente tese, *Narrativas sobre o ensino da dança: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul*, investiga como se constitui as identidades do professor de Arte/ Dança na escola diante do recente processo de curricularização dessa prática. A Dança contemporaneamente assume o *status* de área de conhecimento e saber disciplinar na escola, processo esse, desencadeado no Rio Grande do Sul, pela emergência de várias graduações em Dança nos últimos anos, assim como um conjunto de práticas que possibilitaram a realização de concursos públicos para o professor licenciado em Arte/ Dança. Dessa forma, selecionei a entrevista como a principal ferramenta para obtenção das narrativas das professoras que atuam ou atuaram em escolas de diferentes redes de ensino do Rio Grande do Sul. O material analítico consistiu nas narrativas de 9 professoras entrevistadas presencialmente e 1 através de email, entre 2012 e 2014; outros materiais como editais de concursos, acompanhamentos de nomeações, legislações e documentos foram também entremeados ao texto no sentido de atender a questão principal do estudo. A pesquisa situada no campo teórico dos Estudos Culturais em Educação na vertente pós-estruturalista, articulou-se com alguns referenciais da Dança e da formação de professores, e a partir de alguns conceitos chaves como *identidades, narrativas e discursos* procuramos realizar uma análise cultural, a qual nos possibilitou evidenciar que: uma nova posição identitária, - o professor de Arte/ Dança -, emerge no contexto sul-rio-grandense, a partir das práticas discursivas que posicionam a Dança como uma área de conhecimento e disciplina escolar. Essa identidade não é fixa, nem estável, é constituída por múltiplas experiências advindas de suas formações como bailarinos/ dançarinos, como acadêmicos da Dança e, principalmente, pelo exercício da profissão no cotidiano da escola, o que lhes permite construir uma “outra” dança decorrente do processo de curricularização dessa prática. Essa outra dança não é algo classificável em um estilo ou outro, carrega traços dos discursos contemporâneos acerca da dança, mas é forjada no dia a dia da escola, delimitada por suas paredes substantivas e subjetivas do disciplinamento da modernidade, assim como pelos sujeitos contemporâneos que nela transitam. Essa intensa relação tensiona o professor de Arte/ Dança a criar modos de ensinar particulares adequados às diferentes realidades que podemos nomear escola, a qual cobra continuamente certezas em termos metodológicos. Emerge então nesse contexto não somente outra dança, mas também outro professor de Dança advindo dessa experiência singular na escola.

Palavras-chave: Dança. Estudos Culturais. Identidades. Narrativas. Ensino da dança.

SOUZA, Andréa Bittencourt de. **Narrativas sobre o ensino da dança: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2015.

ABSTRACT

The thesis *Narratives about dance teaching: paths woven and designed in schools in Rio Grande do Sul* investigates how Art/Dance teacher's identities are shaped in the school amidst the process of curricularisation of this practice. Today dance assumes the status of field of knowledge and disciplinary knowledge in school, this process being unfolded in the state of Rio Grande do Sul through the emergence of many degrees in dance in recent years, as well as a set of practices enabling art/dance teachers to public selection exams. Therefore I selected the interview as the main tool to draw narratives by female teachers working in different kinds of schools in the state. Nine female teachers' presential narratives, one through email between 2012 and 2014 made up the analytic material; and other materials, such as public selection exam announcements, assistance in appointments, legislations and documents were interspersed in the text to see the key question in the study. The research is located in the theoretical field of poststructuralist Cultural Studies in Education, and was articulated with some referentials of dance and teachers' formation. Based on some key concepts such as *identities, narratives* and *discourses*, we have sought to conduct cultural analysis to show that with a new identity position the art/dance teacher emerges in Rio Grande do Sul context from discursive practices positioning dance as a field of knowledge and school discipline. This identity is not stable; it is shaped with multiples experiences resulting from their dancing formation, dance academic courses and, chiefly, by the exercise of the profession in the everyday school, which allows them to construct 'another' dance from the process of curricularisation of this practice. This another dance cannot be categorised in one or other style, it has traces of contemporary discourses about dance, but is forged in the daily school restricted by substantive subjective walls of modernity disciplining, and by contemporary subjects circulating there. This intense relation urges the art/dance teacher to create particular ways of teaching for different realities we can call school, which demands continuous certainties in methodological terms. In this context, not only another dance, but also another dance teacher comes out of this unique experience at school.

Keywords: Dance; Cultural Studies; Identities; Narratives; Dance teaching.

SOUZA, Andréa Bittencourt de. **Narrativas sobre o ensino da dança: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2015.

1 UMA TRAJETÓRIA NO ENSINO DA DANÇA E A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Neste capítulo pretendo apresentar as formas como constituí meu objeto de estudo: a dança na escola. Observo que percorri um caminho como professora que buscou, ao longo de sua experiência, trabalhar a dança na(s) escola(s) da Rede Municipal de Porto Alegre, como conteúdo da Educação Física, como oficinas em turno inverso e ainda, nos últimos anos, como uma opção¹ da Educação Física. Essa minha trajetória no ensino da dança na escola é apenas uma das minhas experiências profissionais, já que sou também professora em uma Instituição de Ensino Superior da região metropolitana², onde ministro disciplinas nos Cursos (de licenciatura) em Dança e Educação Física, principalmente atuando nos estágios obrigatórios.

De certo modo senti-me autorizada a produzir um texto acadêmico abordando a temática em questão – a dança na escola – embora isso não se dê num terreno estável e livre de tensões; ainda que isso faça parte do meu *metiê*, a dança passa a assumir novas configurações na contemporaneidade, o que me instiga a compreender o fenômeno de outro patamar. O novo cenário que passa a se constituir recentemente – a Dança como uma disciplina em si – e não mais conteúdo, oficina ou até opção das aulas de Educação Física (como mencionei anteriormente) constitui aquilo que pretendi investigar.

Ao retomar minha trajetória no ensino da dança, pretendo também ilustrar um pouco as tensões que decorrem dessa situação no contexto das escolas. Tal emergência da Dança enquanto disciplina das Artes reacende alguns embates, como, por exemplo, quem seria o profissional habilitado a trabalhar neste contexto com a dança? Antes de simplesmente esboçar uma resposta, pretendo justamente mostrar a complexidade que isso assume na contemporaneidade.

1.1 Os Estudos Culturais: o ponto de partida

¹ Refiro-me à opção como uma das possibilidades das modalidades práticas de Educação Física na escola.

² Universidade Luterana do Brasil – ULBRA – Canoas/RS.

Para apresentar-me, inicio do ponto que me possibilita olhar para minha própria experiência³ no ensino da dança: meu encontro com os Estudos Culturais.

Nossas experiências, investimentos e escolhas nos modificam. Uma dessas, no meu caso, foi a passagem pelo Mestrado em Estudos Culturais em Educação da Universidade Luterana do Brasil (2007), no qual defendi a dissertação *Cenas do masculino na dança: representações de gênero e sexualidade ensinando modos de ser bailarino*⁴. Tal processo possibilitou-me olhar, de outro modo, minha história de vida e o meu cotidiano de professora em duas instituições de ensino, instrumentalizada e subjetivada pelo campo dos Estudos Culturais na vertente pós-estruturalista.

Embora eu seja professora de Educação Física, graduada na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, a dança foi e continua sendo uma de minhas maiores motivações de estudo e trabalho. Inspirada em Corazza (2002) posso dizer que é aquilo que mais estudei, vivi, pensei, pratiquei e com o que mais preoquei.

Minha passagem pelo mestrado em Estudos Culturais foi desafiadora, mas, como comento em minha dissertação, uma estranha sensação de “familiaridade” me acompanhava: eu, que me sentia “um peixe fora d’água” (por transitar pelas fronteiras da Dança e da Educação Física), não senti tanta dificuldade em me desvencilhar de minhas crenças e supostas verdades. Este processo de desconstrução acelerou-se quando percebi o leque de possibilidades de pesquisa e articulações dos Estudos Culturais, uma dessas a perspectiva do Gênero e da Sexualidade.

Cabe comentar que as apropriações iniciais junto e a partir de autores como Giroux (1995), Nelson, Treichler & Grossberg (1995), Hall (1997a), Costa, Silveira & Sommer (2003) e Wortmann (2005) foram decisivas em minha caminhada acadêmica e foi diante desses desafios que passei também a entender a instrumentalização do/ no “olhar” que os Estudos Culturais me propiciavam, possibilitando-me ver o mundo cotidiano de forma diferente (assim como minha história de vida). Os objetos de estudo poderiam estar, então, em toda a parte: nos programas televisivos, nas produções cinematográficas, na escola, nos teatros, entre tantas outras possibilidades. Justamente por essas compreensões iniciais, optei, naquele momento, por não tomar a escola como o “locus” de pesquisa.

³ Refiro-me à experiência levando em consideração a noção apresentada por Larrosa (2002). Para o autor, o sujeito da experiência não é aquele seguro de si mesmo, que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer, ao contrário é receptivo, interpelado, submetido, formado e transformado na própria experiência.

⁴ Dissertação de mestrado defendida em 2007 no Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais em Educação da ULBRA/Canoas, sob orientação do Prof. Dr. Luis Henrique Sacchi dos Santos.

Mais recentemente Wortmann, Costa, Ripoll e Bonin (2015)⁵ definem os Estudos Culturais como um campo de estudos polimorfos, que se expandiu, notadamente nos anos 1990, a partir das vertentes britânicas e ao migrarem para outros países, produziram uma série de deslocamentos em suas práticas e saberes locais. A partir dessas, ocorreram intensas reavaliações e reinvenções, assim como a institucionalização acadêmica, inclusive no Brasil e Rio Grande do Sul⁶.

As autoras mencionam que:

os Estudos Culturais focalizam diferentes dimensões da educação e da cultura – nesta direção, eclodem diferentes estudos que abrangem, por exemplo, áreas como as culturas infantis, as identidades juvenis, as ciberculturas, as culturas pós-coloniais, negras e indígenas, as culturas escolares, bem como as práticas educativas constantes em variadas formas culturais já consagradas como a literatura, a música, os filmes, a televisão, a dança, a arquitetura (WORTMANN *et all*, 2015, p. 11).

Stuart Hall⁷, considerado por Costa, Wortmann e Silveira (2014) como um autor que revolucionou as discussões em educação no Brasil, apresenta que os Estudos Culturais repudiam o suposto papel, atribuído à ciência, de apresentar uma descrição verdadeira do mundo, de forma objetiva, imparcial e racional. Essa visão de ciência acredita que os fatos existam independentes das descrições que fazemos deles - algo que é frequentemente desconstruído na perspectiva aqui adotada (HALL, 1997a).

Os Estudos Culturais permitem então que seus praticantes articulem diferentes metodologias e teorias, advindos de vários campos do conhecimento. A diversidade metodológica é uma marca característica do campo de inspiração pós-moderna, sendo assim as análises culturais, discursivas, imagéticas, de inspiração etnográfica, entre outras, compõem um mosaico de caminhos investigativos que podem produzir compreensões e saberes diferentes. Tal possibilidade é, muitas vezes, vista como uma “intromissão” em outros campos teóricos (WORTMANN *et all*, 2015; WORTMANN, COSTA E SILVEIRA, 2015).

Wortmann, Costa e Silveira (2015) no artigo *Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil* examinam a articulação entre Educação e Estudos

⁵ Apresentação do *Dossiê - Estudos Culturais em educação*, revista *Educação* (PUC/RS), v. 38, n. 1, p. 11-13, jan.-abr. 2015. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/>: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.20329>

⁶ Linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, no PPG em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desde 1997 e área de concentração do PPG em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), 2004.

⁷ Importante teórico e fundador do *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) na Universidade de Birmingham (Inglaterra), com Richard Hoggart. Conforme mencionam Costa, Wortmann e Silveira (2014) o teórico coordenou projetos, produzindo artigos, vivenciando momentos de tensão e efervescência intelectual.

Culturais no Brasil, bem como as principais tendências dos estudos realizados na interface desses campos, a partir de dissertações e teses produzidas no âmbito das pós-graduações em Educação. Essas tendências configuram-se em três principais: a ressignificação de questões, discursos e artefatos tradicionalmente relacionados ao campo pedagógico; a análise das muitas pedagogias em operação nos diversificados espaços culturais contemporâneos e; a análise de processos implicados em questões de identidade-diferença.

De certa forma, eu já tinha compreendido que a Educação não estava restrita à escola, mas perceber as relações de poder⁸ nela imbricadas e os efeitos que produzem as ditas “pedagogias culturais”, inclusive nesse espaço tradicional do saber, talvez tenha possibilitado, naquele momento, meu desprendimento tanto da escola quanto da universidade, locais do meu fazer cotidiano. Conforme Silva (2000) o conceito de pedagogia cultural pode ser compreendido como “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores” (p.89).

O artigo de Costa e Andrade (2013) discorre sobre as pedagogias culturais contemporâneas, a partir da articulação entre educação e comunicação. Nesse trabalho apresentam um recorte de pesquisas que se valem do conceito de *pedagogias culturais* como ferramenta amplamente acionada em suas análises, particularmente àquelas que fizessem referência a artefatos de comunicação como *mídia, revistas, jornal, filme* e similares. Constatam que os efeitos dessas pedagogias são múltiplos, que os modos de operar podem ser diversos e que diferentes pedagogias atuam imbricadas nas culturas e sociedades em que vivemos.

A compreensão do conceito de cultura, na perspectiva dos Estudos Culturais, foi também central em minhas apropriações teóricas. Hall (1997a) considera que, de certa forma, a cultura sempre foi importante para as ciências sociais e humanas, sendo as linguagens, as artes, as ideias filosóficas, os sistemas de crenças morais e religiosos, dentre outros, os objetos de estudo mais tradicionais dessas áreas de conhecimento. Mesmo assim, segundo ele, nem sempre as ciências humanas e sociais deram à cultura “uma centralidade substantiva” ou, ainda, “o peso epistemológico que ela merece” (p. 16). Assim, Hall (1997) nos alerta para que percebamos a diferença entre os aspectos substantivos e epistemológicos do conceito de cultura, conforme visto a seguir.

⁸ Para Foucault, o poder é manifesto nas práticas, é exercido nas relações, nasce da vontade que cada um tem de atuar sobre as ações do outro. Uma relação de poder é um modo de ação sobre outras ações (MACHADO, 2004; VEIGA-NETO, 2003).

Por ‘substantivo’, entendemos o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular. Por ‘epistemológico’ nos referimos à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo (p. 16).

Há uma preocupação constante em manter o caráter de crítica política dos Estudos Culturais, algo que advém das características de seus estudos (problematizar e criticar a própria área). Esse é um dos aspectos problemáticos para os seus iniciados: compreender que a institucionalização dos Estudos Culturais não ocorre livre de “tensionamentos”, pois, se de um lado isso significa certo avanço (quando oportuniza um espaço de discussão na academia), por outro, pode oferecer o risco de certa despolitização.

Nesse momento inicial, no qual procuro narrar minhas experiências e apropriações teóricas que possibilitaram olhar para a dança na escola, não pretendo esgotar conceitualmente essas noções centrais de meu trabalho, mas introduzi-las, demonstrando o quanto passo a ser constituída por essas e o quanto me possibilitam olhar de um modo particular para o objeto de estudo – produzindo-o também.

Penso que transitar e ser constituída por esse referencial é um *caminho sem volta*; mais do que isso, é um ponto de partida para inclusive recontar e narrar minha trajetória na escola. Acredito que o campo não homogêneo dos Estudos Culturais me possibilita e, de certo modo, me provoca a investigar o ensino da dança na escola e os entrelaçamentos desse com as pedagogias culturais.

1.2 A dança em minha trajetória

Minha trajetória (multifacetada) na dança não se inaugura propriamente como professora do município de Porto Alegre; anteriormente ao concurso já trabalhava em outro município e atrevia-me a ensinar dança na disciplina de Educação Física. Além disso, o fato de ser professora adjunta no Curso de Licenciatura em Dança na ULBRA me instiga a olhar para o ensino da dança na escola partindo de diferentes pontos de vista (por vezes contraditórios, assim como minha identidade múltipla e facetada).

Convém alertá-los de que este meu recontar/apresentar-me também constitui uma narrativa. Discorro sobre minha trajetória, embebida no referencial teórico dos Estudos Culturais, o que me possibilitou escrever de tal modo, destacando acontecimentos e experiências e procurando dar sentido à realização dessa pesquisa. Dessa forma, percebo-me

não somente constituída, mas também fabricando, narrativamente, uma identidade (LARROSA, 1994; ARFUCH, 2001; SAMPAIO, 2005; SILVEIRA, 2005).

Um aspecto importante acerca das narrativas referido por Larrosa (1994), diz respeito às redes de possibilidades discursivas nas quais estamos imersos num determinado tempo-espaço, as quais nos permitem falar de um determinado modo. Em suas palavras:

[...] a narrativa, como modo de discurso, está já estruturada e pré-existe ao eu que se conta a si mesmo. Cada pessoa se encontra imersa em estruturas narrativas que pré-existem a ela e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado (LARROSA, 1994, p. 70).

A cultura é, para Larrosa (1994), um gigantesco e agitado conjunto de histórias, no qual narrar-se se dá num diálogo entre narrativas, entre textos. Sendo assim, a consciência de si é “algo que vai se fabricando e inventando, algo que vai se construindo e se reconstruindo em operações de narração e com a narração” (p. 71). Para o autor (op.cit.) o discurso é uma entidade tênue e indeterminada, capaz de uma produtividade quase infinita, e “as práticas discursivas são também práticas sociais organizadas e constituídas em relações de desigualdade, de poder e de controle” (p. 71).

Compreender isso é refletir sobre a rede de possibilidades que me permite falar de determinado lugar e constatar que a dança não está no meu texto por acaso. Ela está tão presente no meu cotidiano, nas minhas ações e escolhas, tão impregnada no que penso ser, que dificilmente conseguiria desvencilhar-me de seus encantos. Ela atravessou meu caminho desde muito cedo; seja por acaso, destino ou qualquer outra explicação que possa ser encontrada, fui constituída por ela.

Como tantas outras meninas, comecei a fazer balé clássico com seis anos de idade. Isso, entretanto, não se deu num *continuum*, mas entre pausas e mudanças constantes de endereço (posto que tinha pai militar), nas quais sempre eu “dava um jeito” de fazer algum tipo de dança: jazz, balé, dança moderna, contemporânea. O fato de ter morado em vários lugares (Rio de Janeiro, Natal, Caxias do Sul, Boa Vista, Santa Maria, Porto Alegre, entre outros) possibilitou que eu conhecesse muitas formas de danças. Aos quinze anos comecei a participar como bailarina de um grupo santa-mariense (minha cidade natal) e, em seguida, a trabalhar como professora auxiliar de dança na mesma academia em que mantínhamos o grupo. Nessa condição, ensinava “o pouco que sabia” e realizava os meus primeiros trabalhos coreográficos, apresentando-os nos festivais anuais que a academia promovia. Em decorrência dessas experiências, criei, em 1988, juntamente com outras meninas, o Grupo Experimental de Dança.

Não posso deixar de mencionar, nesse momento, que os significados atribuídos à dança e vivenciados desde criança são muitos, mas particularmente o que me capturava era a dança enquanto possibilidade de expressão artística, aquela que requer certa formação técnica⁹, que visa à construção coreográfica e à apresentação em palcos. Poderíamos associar essa forma de dança à noção de “alta cultura”, a qual é questionada nos Estudos Culturais. Conforme comenta Costa (2000), o próprio surgimento desse conjunto de análises “é o corolário de uma movimentação teórica e política que se articulou contra concepções elitistas de cultura” (p. 23), nas quais a cultura popular era considerada a outra face de uma “verdadeira cultura”.

Ampliando tais reflexões, Veiga-Neto (2003), em “Cultura, culturas e educação”, comenta que o conceito de Cultura (com letra maiúscula) foi inventado por um círculo de intelectuais germânicos no século XVIII, designando ser o conjunto de tudo aquilo que a Humanidade havia produzido de melhor. Em outras palavras, ela foi pensada como única e universal, oportunizando o surgimento da diferenciação entre alta e baixa cultura – a primeira passando a funcionar como um modelo, o dos homens cultivados (cultos), e a segunda designando a cultura daqueles que não tinham “chegado lá” (não cultos). Assim, nessa acepção mais tradicional de “cultura” como tudo aquilo que a Humanidade havia produzido de melhor até então, o balé clássico (uma forma de dança que se desenvolveu ao longo da modernidade, num contexto aristocrático e foi posteriormente apreciada pela alta burguesia europeia) era (e é), frequentemente, considerado como um de seus exemplares, ao lado dos “clássicos” da literatura, pintura e música, por exemplo.

Por outro lado, o termo “cultura” também pode se referir às atividades de lazer e entretenimento que compõem o dia-a-dia da maioria das “pessoas comuns” – o que é denominado “cultura de massa” ou “cultura popular”. Hall (1997b) aponta que a distinção entre a alta cultura e a cultura popular carrega uma carga avaliativa, sendo associada à primeira o que é bom e superior (e o que deve ser seguido) e à segunda, o que é ruim e inferior (e que deve ser repudiado).

Em minha adolescência eu não refletia sobre essas distinções produzidas na e pela cultura, mas certamente a maioria de minhas ações se desenvolvia em torno desse grupo de dança. Em meio a tantas tarefas (dirigir, coreografar, dar aulas e, ainda, dançar), buscava

⁹ Pego emprestada a definição do autor Marcel Mauss – sociólogo e antropólogo francês - encontrada em Strazzacappa (2006): as técnicas do corpo são “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade, de uma maneira tradicional, sabem se servir do corpo” (p. 43). As implicações disso para a área da Dança são muitas, mas nesse momento limito-me a comentar que, algumas vezes, a noção de dança é confundida com a(s) técnica(s) da dança, ou ainda, algumas técnicas de dança são vistas, em alguns clãs, como “a” técnica.

suprir minhas limitações através de cursos e aulas de aperfeiçoamento em Porto Alegre e em São Paulo. Naquele momento, montei várias coreografias que apresentamos em eventos, mostras, enfim, em todos os espaços que conseguíamos em Santa Maria e, depois, em outras cidades como Caxias do Sul e Porto Alegre. Essas lembranças trazem até certa nostalgia, pois considerávamos que fazíamos alguma coisa boa e diferente (apesar das muitas limitações) e procurávamos nos distinguir, por exemplo, de quem dançava balé clássico ou *jazz*.

Paralelamente ao meu mundo da dança, graduei-me em Educação Física na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, em janeiro de 1990. Naquela época já ouvia falar de graduações em Dança, mas parecia algo muito distante de minha realidade (pois esses cursos aconteciam em Campinas, Rio de Janeiro, Salvador). É uma situação que hoje, após vinte e cinco anos de formada, apresenta-se bastante modificada. Desde 1998 até os dias de hoje emergiram no contexto sul-rio-grandense seis Cursos de Licenciatura em Dança¹⁰ e em um deles atuo como professora. Por outro lado, no último vestibular em janeiro de 2014 a Universidade Federal de Santa Maria abriu vagas para o primeiro bacharelado em Dança no Estado.

Ser um professor de dança licenciado para ingressar no mercado de trabalho e, particularmente, na escola é uma possibilidade recente, dentro de um novo cenário que se configura na contemporaneidade, o que não existia no Estado no período em que cursava a minha graduação. Apesar desse novo cenário, a profissão de artista da dança ainda não está devidamente reconhecida, e bailarinos e bailarinas precisam encontrar alternativas para sobreviverem a partir dela, algumas vezes ministrando aulas (reproduzindo o que aprenderam) em academias, escolas de dança, cursos de curta duração e, em outras, buscando formações e/ou exercendo profissões paralelas.

Durante meu Curso de Licenciatura em Educação Física (1986-1990), os anos iniciais foram de difícil adaptação: sentia-me como um “peixe fora d’água”, com muito vôlei, ginástica, atletismo, basquete, natação e nada de dança¹¹. Pensei, algumas vezes, em desistir, mas o discurso da “ciência” acabou por me seduzir e a vontade de saber (e, por que não dizer, de poder) sobre aquele mundo tão diferente do que eu vivia acabou por me envolver. Olhando retrospectivamente, posso dizer que foi num curso extracurricular de *Método Dança-Educação Física* que percebi a possibilidade de estabelecer um elo entre a graduação e a minha prática como bailarina e professora de dança. Tal construção, no entanto, foi apenas

¹⁰ Na UNICRUZ já extinto, na UERGS, na ULBRA/Canoas (em extinção), na UFRGS, UFPel, UFSM.

¹¹ Somente em 1990, com a reforma curricular do curso de Educação Física da UFSM, é que a Dança foi introduzida como uma disciplina.

iniciada naquele momento, uma vez que ainda a persigo nas minhas práticas atuais, nem sempre com sucesso. Apesar das duas áreas – Dança e Educação Física – tratarem de pessoas e/em movimento, existem lacunas¹² historicamente construídas entre ambas.

O meu grupo de dança terminou em 1993, ano em que me mudei para Porto Alegre e tive a oportunidade de participar de aulas com os mais diferentes profissionais, do balé clássico à dança contemporânea. Destaco, dentre essas experiências, as aulas com minha mestra, professora Cecy Franck¹³.

Convivi quase que diariamente com Cecy entre 1993 e 1995. Além das aulas de Graham¹⁴ participei de conversas que tratavam sobre o ensino da dança e dos projetos que estava orientando para serem desenvolvidos na escola. Ocupava-se, além de dirigir o grupo de dança e dar aulas de Graham, a traduzir livros não editados no Brasil, e à pesquisa e escrita de um livro sobre a história da dança no Rio Grande do Sul – *Dança: nossos artífices* (2004) - de Cecy Franck e Morgada Cunha.

Embora já trabalhasse há bastante tempo com dança em academias (desde 1986), eu sentia, naquele momento (longe de casa e com outros parâmetros) a necessidade de buscar algo mais estável. Creio que, então, a professora de Educação Física foi se constituindo, não propriamente a partir da graduação, mas a partir da realização de alguns concursos públicos e da prática nas escolas. Minha primeira experiência na escola foi no município de Esteio (em 1996) e, desde então, tenho tentado trabalhar a dança na disciplina de Educação Física – tarefa nada fácil.

Lembro-me, por exemplo, de algumas experiências enquanto professora no município citado. A problemática de ensinar dança nas aulas de Educação Física inaugurou-se (em minha vida) nesse período quando as meninas pareciam se interessar e querer experimentar dança e os meninos não tinham o menor interesse nela e sequer consideravam a possibilidade de não realizar os esportes (futsal, handebol e vôlei) para dançar. Ainda assim trabalhei com uma coreografia com minhas alunas da antiga 6ª série para apresentarem-se em uma festa da escola. O desconforto enquanto professora era que, para montar essa coreografia, precisava deixar os meninos de lado jogando o esporte elencado para o bimestre, sem o meu

¹² É importante mencionar que os Estudos Culturais me possibilitam compreender melhor as distâncias e as fronteiras entre as áreas, ainda mais quando a área de conhecimento Dança está se constituindo como tal e precisa não somente demarcar o seu território, como também distinguir-se de outras áreas.

¹³ Conforme ela mesma (em depoimento) se apresenta no livro *Cecy Franck*, de Ana Luiza Gonçalves Freire (2005), ela foi professora de dança contemporânea até o final da década de 90 em Porto Alegre e influenciou uma geração de bailarinos e coreógrafos locais. No depoimento referido, lamenta o fato de a dança não fazer parte dos currículos escolares e critica a dança porto-alegrense por ainda fazer parte de uma elite social e intelectual que busca a dança por diletantismo.

¹⁴ Técnica de dança moderna norte americana criada e desenvolvida por Martha Graham (1894-1991).

acompanhamento, enquanto no mesmo pátio ensaiava com as meninas. Duas aulas em uma... questões de gênero que ainda hoje envolvem a área da Dança e da Educação Física.

Na rede municipal de ensino de Porto Alegre, desde 2000, tenho aprendido muito sobre a dança na escola – talvez muito mais do que poderia prever. Aprendi, por exemplo, sobre o “rap”, o “funk”, o “pagode”, que os rapazes e as moças dançam em suas festas, e que são, frequentemente, as mesmas danças que querem fazer nas minhas aulas. No entanto, essas formas de dança masculina e feminina têm algumas distinções e, pouco a pouco, passei a entender o quanto as culturas que coexistem num dado tempo e espaço histórico influenciam e, de certa forma, regulam o que dançar e, mais do que isso, quem pode dançar e quando.

Trabalhar na periferia de Porto Alegre foi (e continua a ser) uma experiência que desconstruiu aquilo que eu costumava chamar de dança, um significado aprendido em mundos tão distintos dessa escola dita popular. Os significados que circulam nas academias e escolas de dança, locais esses em que aprendi a ser bailarina, divergem em muitos pontos, pois, embora a dança predomine enquanto prática de meninas nesses distintos contextos, existem algumas formas de dança que são vistas como masculinas e algumas vezes é atribuído grande valor aos meninos que dançam (muito bem) em festas, o que lhes confere certo *status* em sua comunidade.

Aprendi, também, sobre as danças que aparecem na mídia televisiva, com seus modismos passageiros e sobre o forte entusiasmo que elas causam nos alunos e alunas de todas as idades. Constatei que a dança estava na escola de forma muito mais presente do que antes eu podia enxergar, obviamente de forma diferente do modo como eu a concebia.

O que estou procurando ilustrar é certa distância entre os significados atribuídos a certas formas de dança (as ditas eruditas, como o balé e a dança contemporânea) e às danças populares, como as danças de salão e sociais, folclóricas, étnicas, da mídia, etc. - tal distância mais parece um abismo. Conceituar a dança enfim, é bastante difícil, pois, como nos apresenta Robatto¹⁵ (1994), ela é múltipla, já que existe uma gama de práticas culturais que são consideradas como dança. As valorações correspondentes são também múltiplas e isso pode ser bem ilustrado pelas suas formas de nomeação: enquanto algumas delas são chamadas de teatrais, eruditas, artísticas (e associadas à “alta” cultura), outras são ditas simplesmente populares (cultura de massa ou popular). Tais questionamentos se assemelham ao que Bryson (1997) denuncia, sobre algumas formas de danças correrem o risco de não serem consideradas

¹⁵ Lia Robatto é professora aposentada da Universidade Federal da Bahia, do pioneiro curso superior de Dança no Brasil.

ou reconhecidas como tal, pelo cânone da dança, o que passa a ser colocado em xeque a partir do olhar dos estudos Culturais.

Atualmente encontro-me afastada de minha função de professora de Educação Física no município de Porto Alegre, atuando na coordenação pedagógica. Dessa forma tenho olhado para o foco de pesquisa de outro prisma, mas julgo oportuno recontar um pouco da minha trajetória com o ensino da dança na escola, como alguém que de alguma maneira faz (uma pequena) história¹⁶ nesse contexto.

Como narrei anteriormente, ao longo dos quinze anos na escola, procurei muitas vezes trabalhar com a dança em minhas aulas de Educação Física, tarefa esta mais fácil quando ministro aulas para os alunos pequenos e mais complexa ou mesmo impossíveis aos alunos maiores. Na rede de Porto Alegre¹⁷ pude algumas vezes trabalhar com oficinas, atividades essas extracurriculares, realizadas normalmente no contraturno. A primeira, em 2000, chamada Dança e Expressão Corporal teve um grande número de alunos na faixa etária entre nove e dez anos. Lembro que pensei em diferenciar o meu trabalho nessa oficina, colando o termo Expressão Corporal, para que me possibilitasse experimentar outras práticas que não aquelas voltadas à reprodução de passos e coreografias previamente construídas pelo professor. Devo mencionar que essa diferenciação que eu, então, buscava se identificava com as leituras realizadas sobre a dança na escola (MARQUES, 2001, 2003; LABAN, 1978, 1990).

Somente em 2008 retornei a trabalhar com oficinas de dança na escola, sendo que uma dessas justamente foi conquistada como uma opção da Educação Física no terceiro ciclo¹⁸. Esse modo de configurar a Educação Física (oficinas em turno inverso) decorreu da mobilização dos professores da área, que as entendiam naquele momento, como uma tentativa de qualificar suas aulas. Ao longo de três anos (2008, 2009 e 2010) trabalhei com essa oficina, como aula de Educação Física, e, nessas aulas, embora fosse aberta a todos os alunos, a predominância do gênero feminino era acentuada.

Na ocasião, eu precisava também distinguir esse trabalho de outra atividade que já existia na escola, e ministrada por outra professora, que se voltava às apresentações na escola.

¹⁶ Inspirada nos preceitos da história cultural (BURKE, 2005).

¹⁷ Ingressei na rede Municipal de Ensino de Porto Alegre através do Concurso Público realizado em 1998, para área da Educação Física Escolar e, em julho de 1999, assumi um contrato emergencial na EMEF Saint Hilaire, localizada na Lomba do Pinheiro. No ano de 2000, em fevereiro, fui nomeada oficialmente atuando na EMEF Chico Mendes até 2003 e na EMEF Wenceslau Fontoura entre 2004 e 2011. Após dois anos de licença interesse para realizar o Doutorado, atuo desde 2013 na EMEF Decio Martins Costa, localizada na zona norte do município.

¹⁸ Este ciclo corresponde às séries finais do ensino fundamental (7º, 8º e 9º anos) na Rede Municipal de ensino de Porto Alegre.

A oficina que eu propunha se diferenciava por ser uma optativa das aulas de Educação Física, então obrigatória para quem se inscrevesse nela. Nesta realizava um trabalho corporal (quem sabe disciplinando corpos) não propriamente ensinando alguma técnica de dança, mas proporcionando alguns exercícios que considerava serem fundamentais para um maior controle e “consciência”¹⁹ do corpo. Além disso, pensava que deveria oportunizar um espaço de criação para as minhas alunas, instrumentalizando-as para isso de alguma forma. No entanto, constatei que muitas alunas buscavam nas aulas a oportunidade de apresentarem-se na escola, ou em outros espaços; eu, por outro lado, pensava em apresentações como consequência do trabalho. Outra questão interessante diz respeito aos passos e danças que gostariam de aprender em minhas aulas; elas sempre se referiam a coreografias de artistas como *Beyoncé, Lady Gaga, Jennifer Lopes*²⁰, entre outras. Nos momentos de criação traziam passos prontos que assistiam em *video clips* dessas artistas, os quais frequentemente são elaborados com coreografias bastante sensuais e provocativas.

Além dessa oficina, trabalhei com mais duas, a de ginástica rítmica e a de balé infantil, e acho particularmente interessante o arranjo das oficinas, porque rompe com algumas lógicas de tempo-espaço escolar, conta com a adesão por opção dos alunos e a relação e o comprometimento com o trabalho é bastante diferente (inclusive o dos professores, confesso).

Outra atividade profissional que exerço, desde 2001, é a de professora adjunta nos cursos de Educação Física e Dança da ULBRA/ Canoas. Inicialmente fui contratada para trabalhar na área do Ritmo e da Dança no curso de Educação Física e, por vários semestres, trabalhei com a disciplina de *Fundamentos Rítmicos*, que hoje se chama simplesmente *Dança*. Nessa disciplina, encontrei muita resistência em relação à dança por parte dos rapazes, ao contrário do que acontece com as moças, resistência que se manifesta num certo mutismo presente no início do semestre, no desinteresse dos alunos, no desconforto em realizar determinados movimentos, nas piadas que são frequentemente enunciadas etc. A associação do homem que dança à homossexualidade é algo bastante cristalizado e parece ser um consenso nas aulas, mesmo para aqueles alunos mais flexíveis no modo de ser e pensar. Em alguma medida, os rapazes mais resistentes à dança parecem ser aqueles que menos a conhecem e que não dançam nem quando saem à noite, numa danceteria.

¹⁹ Coloco o termo entre aspas, ciente da problemática de usar essa expressão, sem relativização, em meu campo de estudos. No entanto, comento que fui, ao longo de minha experiência com a dança e educação física, interpelada por certa ideia de consciência corporal, advinda da área da psicomotricidade. *Grosso modo* poderia explicar dizendo que seriam atividades que aguçam a percepção do que se está fazendo e sentindo em relação ao movimento.

²⁰ *Pop stars* norte americanas.

A disciplina de Dança no curso de Educação Física tornou-se eletiva em 2005 e uma das consequências disso é que praticamente só mulheres passaram a se inscrever. Isso é corriqueiro na Educação Física, seja na escola ou na universidade. Os poucos alunos homens que ousavam matricular-se o faziam por influência de amigas, ou ainda, com a intenção de aprender algum estilo de dança popular como o pagode ou o forró.

Já no Curso de Licenciatura em Dança na mesma Universidade, o grande desafio que encontro desde o 1º semestre de 2010 é orientar os estágios na escola e isso, porque a prática da dança enquanto disciplina das Artes é bastante recente²¹. Ainda hoje, as escolas pouco absorvem tais profissionais, já que a disciplina de Artes é quase sinônimo de Artes Visuais (ou simplesmente desenho) nesse contexto. Fui uma das responsáveis em implantar os estágios obrigatórios no Curso na época, já que, mesmo não sendo licenciada em Dança, era a professora com mais familiaridade com o trabalho na escola, tanto como professora no Ensino Fundamental, quanto como orientadora dos estágios da Educação Física.

O Curso de Licenciatura em Dança da ULBRA iniciou suas atividades no ano de 2008, sendo que desde 2003/2 já funcionava como uma graduação tecnológica. A transição entre o Curso tecnólogo e a licenciatura foi se dando aos poucos e, até os dias de hoje, o currículo se encontra em constante reformulação. O atual prevê a realização de quatro estágios obrigatórios, a partir do 4º semestre, sendo que cada um desses estágios pretende proporcionar experiências docentes aos alunos da graduação em diferentes populações e níveis de ensino, nos âmbitos da educação formal e informal.

O estágio I desenvolve-se em contextos informais de ensino; ainda assim, no período inicial, escolhemos trabalhar em uma escola propondo a dança como uma atividade extracurricular; dessa forma, a disciplina permitiu certa compreensão da organização e funcionamento de uma escola, mas com uma clientela que aderiu ao trabalho por livre escolha. Para muitos acadêmicos, esta foi a primeira experiência de ensino com crianças.

O estágio II caracteriza-se pela prática docente nas séries iniciais do ensino fundamental. Nesse momento partíamos para realizar um estágio no currículo formal, no componente curricular de Artes, que em geral nesse nível de ensino é trabalhado pela própria professora da turma (quando trabalhado), sendo que sua formação se dá nos cursos de Pedagogia ou ainda no antigo magistério. Para as escolas era uma novidade; muitas direções e até coordenadorias regionais de ensino desconheciam a existência dos Cursos de Licenciatura em Dança, o que me exigia e também aos orientandos um esforço de esclarecimento, pois

²¹ Com os recentes concursos públicos em São Leopoldo (2008) e Porto Alegre (2009), Montenegro, Esteio, Viamão, nos quais abriram vagas para professores de dança, este quadro parece se modificar.

algumas delas queriam ceder (e outras cediam) os períodos destinados à Educação Física, chamados em geral de Recreação.

Posto isso, é pertinente comentar as posições contraditórias que eu assumia concomitantemente: de um lado, ministrando aulas de dança como uma opção da Educação Física na escola onde atuava e, de outro, formando professores para assumir a disciplina de Arte/ Dança na escola, explicando às direções e supervisões escolares que os estágios deveriam ser realizados no componente curricular da Arte e não da Educação Física. Relatar essas contradições de certa forma me motivam a escrever, pois creio que essas tensões decorrem de um momento histórico e cultural muito particular, e talvez bastante específico em nosso Estado. Falar das fronteiras dos conhecimentos não me parece fácil, mas é desse lugar por vezes desconfortável que dei continuidade a essa pesquisa.

O estágio III é aquele que considero o mais desafiador, porque ele se realiza no contexto do ensino fundamental séries finais, normalmente com os alunos maiores, os ditos pré adolescentes e adolescentes. O questionamento seria relativo à aceitação ou não das aulas de dança enquanto uma disciplina. Nossas alunas e alunos da graduação, mesmo com experiências de ensino em dança, geralmente trabalham com o público feminino e normalmente ensinam algum estilo de dança específico: *jazz*, dança de salão, *street dance*, balé clássico, dança do ventre entre outros. As orientações na graduação são para que não se ensine um ou outro estilo particular de dança; aliás, que não se ensine um estilo como um fim, e sim, que possam possibilitar contextualizar, apreciar e vivenciar danças, em suas aulas, a partir de muitas estratégias, proporcionando experiências criativas de movimentos que permitam construir e reconstruir o próprio significado da dança para os alunos na escola²².

Por mais que façamos leituras e procuremos certezas e alicerces para o ensino da dança na escola, eles não existem, pelo menos de modo prescritivo. Os referenciais teóricos representam algum suporte, mas também constituem um modo de significar a dança e o ensino, o que muitas vezes diverge tanto daquilo que os acadêmicos concebem como dança, como também daquilo que os alunos nas escolas chamam de dança. Percebo então certo jogo de forças nesse processo – muitos objetivos e representações de dança estão em jogo em uma situação de aula na escola.

A observação das aulas de meus orientandos (as) de estágio é uma experiência fascinante e isso, porque parece a concretização de algo que se buscou há tempos, caminhos vislumbrados em outros momentos, mas impossíveis de serem previstos. Tal realidade em

²² E digo isso inspirada em referenciais como Marques (1999; 2003; 2010), Strazzacappa (2001; 2006), além dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1997; 1998).

muito difere daquelas vivenciadas em minhas experiências na escola, nas aulas e oficinas de dança que ministrei, e também, nas diferentes situações vivenciadas como professora na graduação em Educação Física.

O último estágio da graduação em Dança (o IV) abre um leque de opções aos acadêmicos, que podem escolher um dos níveis de ensino: educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos ou ensino médio. Alguns procuram novos desafios; outros procuram certo conforto dando continuidade aos estágios nas escolas em que já fizeram, ou escolhendo uma população que lhes parece mais fácil para trabalhar.

No recontar de minhas histórias e experiências, procurei demonstrar o quanto a dança fez e faz parte de minhas escolhas e de minha trajetória enquanto professora em diferentes espaços e tempos. Antes de falar propriamente sobre meus interesses de pesquisa, passarei a comentar algumas questões vislumbradas no fazer do mestrado, algo que julgo relevante para subsidiar minhas intenções.

1.3 Um pouco mais da produtividade dos Estudos Culturais

Como apontei no início desse capítulo, o processo de realizar um mestrado em Estudos Culturais em Educação me possibilitou olhar para o meu cotidiano de modo interessado. A dança já fazia parte de minha caminhada, mas o foco empreendido – o masculino na dança – tema de minha dissertação, partiu de um exercício analítico do filme *Billy Elliot*²³. O filme constituiu-se num mote desencadeador da problemática de estudo e, ao realizar as análises, encontrei algumas “pistas” que se referem a representações (que podem ser chamadas de) hegemônicas, as quais circulam na cultura sobre a dança e sobre o homem que dança – representações que têm efeitos “reais” e “palpáveis” nos sujeitos, mas que, na constituição de suas identidades, não podem ser previstos (talvez apenas presumidos). Cabe, então, neste momento, apresentar o conceito de representação – conceito esse que, segundo Silva (2000), é também utilizado pela Filosofia e pela Psicologia Social, mas com conotações bastante diferentes daquelas evocadas na análise cultural e no pós-estruturalismo pretendidos nesta pesquisa.

²³ Billy Elliot (2000) – Drama, 1h50min. Origem: Inglaterra. Dirigido por Stephen Daldry. O filme em questão apresenta Billy como o personagem central da trama, um menino cujo pai é líder sindical dos mineradores de carvão da pequena cidade localizada no nordeste da Inglaterra. A história se passa no ano de 1984 quando Billy, com onze anos, abandona as luvas de boxe (e tudo o que isso representava naquele contexto violento de greves e embates entre trabalhadores e patrões britânicos do início da década de 1980), para aprender sobre um outro mundo, o da dança e do balé clássico. Em meio a tantas dificuldades e diante do que chamei de *o fantasma da homossexualidade*, Billy adulto torna-se um grande bailarino do Royal Ballet de Londres.

Particularmente no pós-estruturalismo, os processos de conhecer e representar são inseparáveis. “A representação – compreendida aqui como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável do conhecimento” (SILVA, 2003, p. 32). Mas, perguntar quem está autorizado a conhecer e representar o mundo é, como nos aponta Silva (2003), estabelecer um vínculo desse processo com as relações de poder.

Nesse sentido, o autor aponta para a existência de regimes dominantes de representação, os “universais”, ou melhor, “sistemas de significação cuja pretensão consiste em expressar o humano em sua totalidade” (p. 33). Podemos pensar, em consonância com Silva (2003), que as representações são “construções sociais e discursivas parciais e particulares dos grupos que estão em posição de dirigir o processo de representação” (p. 33). Dessa forma, tal conceituação me faz refletir o quanto tais representações nos constituem, de tal maneira que dão a impressão de que são o nosso “próprio” pensamento ou ainda, “a verdade” das coisas.

Seguindo a argumentação de Silva (2003), podemos perceber que a representação é um processo de significação, que é fundamentalmente social e que se dá através do(s) discurso²⁴(s). Além disso, a representação é relativa, como nos mostra Hall (1997b) – isto é, os sistemas de representação variam de uma cultura para a outra e de uma época para a outra.

Segundo Silva (2003), “existem certas condições sociais que fazem com que os grupos se vejam como tendo características em comum: geografia, sexo, raça, sexualidade, nação” (p. 47). Contudo, tais condições sociais são produzidas por meio de alguma forma de representação. Dessa forma, a identidade não existe “naturalmente”: ela é produzida na e por meio da representação, numa disputa de significação atravessada por relações de poder (SILVA, 2003). Nessa conexão, os diferentes grupos sociais e culturais definidos por critérios de classe social, gênero, raça, sexualidade, entre outros, reivindicam seu direito à representação e à identidade. “As relações de poder são dependentes da definição de certas identidades como ‘normais’, como hegemônicas” (SILVA, 2003, p. 48).

Encontrei no estudo mencionado várias representações correntes, como de que a dança é uma atividade relacionada, principalmente, à figura feminina. Ela é vista como “coisa de mulher”, mesmo que o homem também dance em diferentes ocasiões sociais e em diferentes estilos. Também encontrei “verdades” como a de que as chamadas danças

²⁴ O discurso é aqui compreendido no sentido foucaultiano, aproximando-se do que Veiga-Neto (2000) nos mostra ser: um conjunto de significados e significantes relativamente estáveis que, por um período de tempo, funciona com um amplo domínio simbólico *no qual e através do qual* somos interpelados, através de um emaranhado de enunciados que se estabelecem num regime de verdade.

artísticas, teatrais ou eruditas, que emergiram a partir do balé clássico, ou até em oposição a esse, parecem instituir o que *é* a Dança. Ainda, é recorrente a associação do bailarino à homossexualidade, principalmente no caso das formas de dança já mencionadas.

No período do mestrado, o filme *Billy Elliot* foi o meu ponto de partida para compreender outras histórias de homens que se tornaram bailarinos, no contexto porto-alegrense. Entrevistei cinco bailarinos, procurando saber como chegaram a dançar ou a se profissionalizarem na dança diante da frequente associação da dança ao feminino e à homossexualidade. Inspirada em autores/as como Arfuch (2001) e Larrosa (1994), utilizei a entrevista por capturar as narrativas dos bailarinos, considerando o caráter crucial que tem a narrativa na invenção/ construção identitária e realizei o que Silva (2003) e Wortmann (2002) denominam de uma análise cultural.

Penso que esses aprendizados que se deram no mestrado e a partir de minha dissertação compõem uma bagagem, uma trilha que não pode ser ignorada no foco que estabeleci neste novo estudo no qual a escola passou a me interessar.

Segundo Wortmann (2002) tal análise se refere a formas interessadas em lidar com as práticas e produtos da cultura; delas decorrem “novas” histórias “assumidamente parciais, incompletas e orientadas pela preocupação com a apresentação das circunstâncias, e não pela busca das causas” (p.77). Sendo assim, assumo desde então, que não estive em busca de “porquês” nesta tese e, sim, buscando compreender as circunstâncias que possibilitam essa (nova) prática da dança na escola e como os atores/ colaboradores narram sua experiência resignificando sua(s) própria(s) identidade(s).

Eu, Andréa, me coloco nesse texto não só como uma espectadora, mas também como uma contadora de histórias, tecendo e tramando sentidos, estabelecendo relações com textos e discursos narrativos. Meu ponto de partida é minha própria experiência. Conforme Clandinin e Connelly (2011) comentam, a narrativa é um caminho para a compreensão da experiência; em suas palavras,

Experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades (CLANDININ E CONELLY, 2011, P. 27).

Creio que minha história de professora de dança se afina com muitas outras histórias que circulam em diferentes tempos-espço e de um modo ou outro se enlaçam e se enredam. Identidade(s) que decorre(m) dos discursos e representações de um determinado período histórico cultural, conforme Woodward menciona:

É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos, inclusive, sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (WOODWARD, 2000, p. 17).

Caracterizar ou delinear a(s) identidade(s) de um professor de dança não é tarefa fácil, isso porque diferentes campos de conhecimento como a sociologia, a psicologia, antropologia, dentre outras, ocupam-se em fazê-lo, sem, no entanto, partirem do mesmo pressuposto. Sobre isso Stuart Hall (2006), no livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, considera que existem três diferentes concepções de identidade, que se relacionam às visões de sujeito ao longo da história: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

A primeira delas – a identidade do sujeito iluminista – expressa uma visão individualista de sujeito, caracterizado pela centração e unificação, em que prevalece a capacidade de razão e de consciência. Assim, entende-se o sujeito como portador de um núcleo interior (essência) que emerge no nascimento e prevalece ao longo de todo seu desenvolvimento, de forma contínua e idêntica, sem modificações. Na segunda concepção, a identidade do sujeito sociológico, considera-se a complexidade do mundo moderno e reconhece-se que esse núcleo interior do sujeito é constituído na relação com outras pessoas, cujo papel é de mediação da cultura. Nessa concepção o sujeito se constitui na interação com a sociedade, em um diálogo contínuo com os mundos interno e externo. Ainda permanece o núcleo interior, mas este é constituído pelo social, ao mesmo tempo em que o constitui. Assim, o sujeito é, a um só tempo, individual e social (HALL, 2006).

Já a identidade do sujeito pós-moderno – terceira concepção – caracteriza-se, justamente, em não possuir uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas concebe-se como formada e transformada continuamente, sofrendo a influência das formas como é representada nos e pelos diferentes sistemas culturais de que toma parte. A visão de sujeito assume contornos históricos e não biológicos, e o sujeito adere a identidades diversas em diferentes contextos, que são, por vezes, contraditórias, impulsionando suas ações em inúmeras direções, de modo que suas identificações são continuamente deslocadas. O sujeito pós-moderno se caracteriza pela mudança, pela diferença, pela inconstância e as identidades permanecem abertas (HALL, 2006).

A concepção de identidade aqui adotada aproxima-se do que Hall (2006) e Bauman (2005) denominam de identidade cultural pós-moderna ou identidades líquidas, sendo essas formadas e transformadas continuamente, sofrendo a influência das formas como é representada nos e pelos diferentes sistemas culturais de que toma parte.

Conforme Bauman (2005) a identidade do sujeito pós-moderno é vista como uma invenção, uma construção e não descoberta; é algo inconcluso, uma experimentação sem fim. Fazendo uma conexão com meu tema de pesquisa, observo como a identidade de um professor e/ou artista da dança desloca-se continuamente, circunscrita pelas circunstâncias e representações culturais.

Outro aspecto relevante das identidades contemporâneas é o fato de serem nomeadas sempre em relação à diferença, os processos de identificação e diferenciação ocorrem paralelamente, sendo a identidade a porção positiva (eu sou) e a diferença a negativa (aquilo que não sou). Silva (2000) nos alerta sobre essa estreita dependência e para o fato que são inseparáveis, só podem ser compreendidas no sistema de significação que adquirem sentido. Ambas decorrem da linguagem e são marcadas pela indeterminação e instabilidade por causa do próprio caráter vacilante da linguagem. “A identidade e diferença estão, pois, em estreita conexão com a relação de poder: o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (SILVA, 2000, p.81).

Ao estudar as narrativas das professoras de Arte/ dança, não pretendi, pois, achar a “verdade” acerca de suas trajetórias, tampouco interpretar os seus posicionamentos frente a diferentes questões. Pelo contrário, tal como apontam diferentes autores no campo dos Estudos Culturais, pude assumir o entendimento de que suas identidades se reconstroem/ reinventam no próprio momento da narração. Da mesma forma imagino que minha constituição identitária forja-se ao narrar minhas experiências, ao tecer, entremear aquilo de que lembro.

Louro (2001) comenta que os sujeitos são constituídos por múltiplas e distintas identidades, à medida que são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Para a autora reconhecer-se numa identidade supõe responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. “Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias” (p. 12).

A constatação da autora, sobre a problemática de assumirmos diferentes identidades nas muitas posições sociais que exercemos cotidianamente, vem ao encontro do que estou procurando abordar neste texto: existem tensões entre as diferentes posições identitárias do professor de Arte/ Dança, já que este, ao longo de sua formação como artista/ bailarino (amador ou profissional), professor dessa prática em academias de dança e professor de Arte

na escola, é interpelado por diferentes discursos, não propriamente antagônicos, mas que requerem em alguma medida, lealdades e posicionamentos distintos sobre a própria concepção *do que é Dança*.

Jane Desmond, no livro *Meaning in Motion, new cultural studies of dance* (1997) compila vários trabalhos que se aventuraram nas fronteiras entre a dança e os Estudos Culturais, procurando alargar o âmbito de análise da dança para questões de identidade e representação. Para a autora podemos sempre perguntar quais movimentos são considerados “apropriados” ou mesmo “necessários” em certo contexto histórico específico, assim como quem está autorizado ou não a dançar as diferentes formas de dança.

No processo de a Dança constituir-se como área de conhecimento, distintas representações parecem estar disputando significações na contemporaneidade, desde aquelas instituídas em documentos e legislações, no âmbito acadêmico e universitário, nos centros de tradição dessa prática, na mídia, até, e mais recentemente, aquelas produzidas no cotidiano da escola, no contexto da disciplina de Arte. Diante de toda essa complexidade tracei como questão norteadora dessa pesquisa de doutorado a seguinte:

Como se constitui(em) a(s) identidade(s) do professor de Arte/ Dança na escola, diante do recente processo de curricularização dessa prática no Rio Grande do Sul?

No capítulo seguinte abordo questões referentes ao ensino da dança, procurando demonstrar a emergência desse processo de curricularização da Arte/ Dança no RS.

2 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DA DANÇA NO RS

Neste capítulo pretendo discorrer sobre o contexto histórico cultural que propiciou e propicia a emergência da dança enquanto saber disciplinar na escola contemporânea, particularmente em nosso Estado, o Rio Grande do Sul.

Pretendo demonstrar o quanto diferentes eventos que parecem estar isolados no âmbito cultural articularam-se, num rol de possibilidades, e se materializaram, por exemplo, nos Cursos Superiores em Dança e especializações, na existência de concursos públicos para professores de dança enquanto disciplina escolar, na produção de monografias, livros, artigos, algumas dissertações e teses de doutorado, dentre outros eventos.

Sabe-se que ensinar dança não é uma prática recente. Uma gama de autores das mais diversas formações - historiadores, antropólogos, filósofos, bailarinos²⁵, entre outros, já se ocuparam disso, trazendo boa parte do que foi escrito sobre o ensino da dança em diferentes culturas e tempos históricos da humanidade. Com essas palavras, pretendo eximir-me de realizar um estudo histórico (tradicional²⁶) sobre o ensino da dança.

Contemporaneamente podemos inferir, especialmente a partir do viés dos Estudos Culturais, que o “como” e “onde” se aprende dança parece ter se multiplicado. Aprendemos danças das mais variadas formas e estilos, em academias especializadas, nas ruas, escolas, universidades, igrejas e mesmo sem sair de casa, a partir de programas televisivos, filmes, na internet e *vídeo clips*. Multiplicam-se também os significados e classificações da dança e colam-se a essa multiplicidade, valores sociais de corpo, gênero, sexualidade, raça e classe social. São lições sutis que, embutidas na dor ou prazer de dançar, ensinam modos de ser e estar no mundo. As seções finais desse capítulo procuram discorrer sobre esses entrelaçamentos que se dão no(s) currículo(s) da Dança.

2.1 A dança nos espaços tradicionais do saber

²⁵ Apresento alguns e algumas, como Portinari (1989), Caminada (1999) e Garaudy (1980) dentre tantos outros, para exemplificar.

²⁶ Segundo Burke (2001), a história tradicional é aquela que oferece uma visão de cima, isto é, se concentra nos grandes feitos dos homens (acredito que aqui a referência ao gênero não é despropositada). Além disso, ela se baseia em documentos e pretende apresentar os fatos de forma objetiva. A história tradicional é, com muita frequência, considerada a maneira de se fazer História, ao “invés de ser percebida, como uma dentre várias abordagens possíveis do passado” (p. 10).

Pretendo nessa seção evidenciar aquilo que estou chamando de novas configurações da dança na escola, partindo da constatação de que se trata de uma prática que vem se multiplicando neste espaço nos últimos vinte anos. Com isso quero demonstrar, como já mencionado anteriormente, que a dança na escola, com finalidade de abrilhantar festas e datas comemorativas, projetos extraclasses, ou ainda, como conteúdo de uma ou outra disciplina não é propriamente uma novidade. O que seria então a novidade? Que configurações são essas que a dança passa a assumir no espaço tradicional do saber? E ainda, o que propriamente tem possibilitado essas mudanças ou novas configurações? Em termos bem amplos poderia perguntar: como essa prática cultural se curriculariza e vem a se constituir como uma disciplina?

O que estou chamando de novidade é a emergência da dança enquanto uma disciplina na escola, no momento em que essa está se constituindo como uma área de conhecimento e procura também distinguir-se de outras áreas como a Educação Física, as Artes Cênicas ou a Música.

Em consonância com algumas autoras que se dedicam a estudar questões do ensino da dança (MARQUES, 2001; 2003; GEHRES, 2008; STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006) acredito que a emergência dos Cursos de Dança em nível superior, assim como especializações, são tanto efeitos das políticas e legislações, como também impulsionadores de uma produção de novos significados para o ensino da dança.

Num estudo realizado sobre as pesquisas acadêmicas do ensino da dança no Brasil, no banco de teses da Capes, Souza²⁷ (s/data) evidenciou um crescimento do número de trabalhos sobre a emergência, a partir dos anos de 1990, do ensino da dança, o que poderiam ser considerados como eixos desencadeadores de mudanças. Segundo a autora, foi a partir desse contexto,

que se estruturou a discussão e proposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – LDBN no qual o Ensino da Arte é apresentado como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Derivou também dessas premissas a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, nos quais a “Arte se apresenta como área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar” (BRASIL, 1998) abrangendo no Ensino Fundamental, as linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (SOUZA, S/DATA, p.3).

²⁷ SOUZA, A. P. A. Pesquisas acadêmicas sobre ensino da dança no Brasil um olhar sobre o banco de Teses Capes. Disponível em www.cleabrasil.com.br/Grupos/GRUPOROSA/PESQUISAACADEMICAS/SOBREOENSINODADANÇA.pdf; acessado em 09/2010.

Essas produções discursivas acerca da dança parecem ter fomentado a recente criação de Cursos de Licenciatura em Dança, de modo significativo a partir da década de 90. A Universidade Federal da Bahia - UFBA inaugurou o primeiro curso de licenciatura em Dança no país, ainda na década de 50 e, por mais de 25 anos foi a única instituição a oferecer curso de Dança, como opção das Artes (MOLINA, 2008). Outras três instituições, em Curitiba, Rio de Janeiro e Campinas, inauguraram seus cursos na década de 80. Hoje existem cinquenta cursos de licenciatura, tecnológicos e bacharelados em Dança em atividade no país, de acordo com site do EMEC – Sistema de regulação do ensino superior²⁸. No Rio Grande do Sul seis cursos estão em atividade, um encontra-se em processo de extinção e dois já extintos. E uma das questões mais dignas de nota, que decorre desse processo de institucionalização da Dança, foi a multiplicação de cursos a partir de 2008; no RS, cinco dos seis cursos de Dança em atividade emergiram nesse período.

Devemos considerar, por outro lado, o que o artigo de Mancebo, Vale e Martins (2015) nos traz sobre as principais tendências da expansão da educação superior no Brasil, entre 1995 e 2010, com base em quatro eixos, sendo um deles o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), promovido pelo governo federal. Segundo os autores:

O REUNI, criado pelo decreto presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007, apresenta os seguintes objetivos: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação (relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais); diversificar as modalidades dos cursos de graduação, por meio da flexibilização dos currículos, do uso do EaD, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (públicas e/ou privadas) (MANCEBO; VALE e MARTINS, 2015, p. 38).

Embora o REUNI tenha colaborado na expansão dos cursos de licenciatura em Dança no Rio Grande do Sul, cabe mencionar que alguns setores das IES públicas realizaram críticas sobre a forma e a qualidade dessa expansão. Uma delas é sobre o aumento do número de estudantes, sem, em contrapartida, o necessário incremento no número de professores e técnicos; e outra crítica diz respeito aos recursos insuficientes para a construção da estrutura física, para o atendimento e qualidade das atividades acadêmicas (MANCEBO; VALE e MARTINS, 2015).

²⁸ <http://emec.mec.gov.br/>. Último acesso em 08/06/2015.

A partir dessa institucionalização em nível superior, o ensino da dança passa a ser questionado em relação a pedagogias, metodologias e conteúdos próprios. A possibilidade de instituir a dança na escola, mesmo como conteúdo de outras áreas, fomentou discussões até então não realizadas (MARQUES, 2001; 2003; STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental a dança foi contemplada como um saber a ser trabalhado nos currículos formais da escola, nas áreas da Educação Física e das Artes. A dança, desde então, passa a ocupar os currículos dessas disciplinas, alargando aquilo que comumente se apresentava na escola apenas como uma alegoria, decoração das festividades, prática extracurricular, oficinas, entre outras manifestações.

Um exemplo de trabalho que problematiza a questão da dança nos Parâmetros Curriculares de Educação Física e Artes é a dissertação de mestrado de Carla Morandi (2005), intitulado *Passos, compassos e descompassos do ensino da dança nas escolas*²⁹. A autora discorre sobre as questões do ensino da dança tanto na área das Artes quanto na da Educação Física, assim como algumas mudanças visíveis a partir dessas produções discursivas. Uma delas se refere ao fato de que muitos dançarinos, formados na tradição das escolas e academias de dança, graduaram-se em Educação Física, devido às poucas graduações em Dança existentes no Brasil. Morandi (2005; 2006) comenta que isso se reflete diretamente nos conteúdos da Educação Física, pois estes profissionais que trabalham com a dança na escola, tiveram experiências com esta prática antes da graduação (MORANDI, 2005; STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006).

Outras diferenciações referem-se aos objetivos propostos para o ensino da dança enquanto linguagem das Artes ou conteúdo da Educação Física. Nos PCNs/ Artes (1998), os objetivos gerais da Dança na escola são assim apresentados:

- construir uma relação de cooperação, respeito, diálogo e valorização das diversas escolhas e possibilidades de interpretação e de criação em dança que ocorrem em sala de aula e na sociedade;
- aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual e cinestésica e de preparo corporal adequado em relação às danças criadas, interpretadas e assistidas;
- situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre a tradição e a sociedade contemporânea;
- buscar e saber organizar, registrar e documentar informações sobre dança em contato com artistas, documentos, livros etc., relacionando-os a suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores de

²⁹ Dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós – graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/ SP, orientada pela professora Dr^a. Márcia Strazzacappa Hernández.

dança (p. 74).

Morandi (2006) mencionando os PCNs/ Arte (1998) comenta que a escola deveria instrumentalizar e construir conhecimento em dança e por meio da dança com os seus alunos, abrindo possibilidades de apropriação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos. O ensino da dança na escola deveria então, não reproduzir dança, nem propor-se a formar bailarinos, mas ajudar os alunos a perceberem suas potencialidades, aumentando sua capacidade de resposta e sua habilidade para se comunicarem.

Nos PCN/ Educação Física (1998), a dança é vista como um elemento da cultura corporal de movimentos e um dos objetivos gerais da área é justamente “conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal” (p.63). Os conteúdos da área da Educação Física são organizados em três grandes blocos: esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas; e conhecimentos do corpo. A dança pertenceria então, ao segundo bloco. Morandi (2006) menciona certo “descompasso”³⁰ entre a Dança e a Educação Física, afirmando que, nos PCNs dessa última, não são considerados os aspectos artísticos e expressivos da dança, apenas os que se relacionam à diversão e ao entretenimento.

A inclusão da dança como conteúdo das Artes e da Educação Física nos PCNs - mobilizou vários debates e fomentou a organização de artistas e profissionais da dança para reivindicarem o direito de discutir questões específicas da área. Diante disto, apareceram também divergências e certos conflitos entre áreas de conhecimentos que, de certo modo, passaram a disputar a legitimidade para ensinar a dança no contexto escolar (FIAMONCINI, 2003; MARQUES, 2001; 2003; GEHRES, 2008; STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006).

A problemática de a dança compor duas áreas de conhecimento no currículo escolar brasileiro é apresentada por Morandi (2006):

O fato de a dança se apresentar como conteúdo em duas áreas de conhecimento poderia contribuir para sua efetiva ocorrência nas escolas, mas por outro lado, pode destituir a responsabilidade de uma área já que a outra desenvolve esse conteúdo. E provavelmente isso vem ocorrendo, principalmente por parte da área da arte que na maioria das escolas, trabalha predominantemente com o ensino das artes visuais (p. 75).

Numa tentativa de realizar uma pesquisa sobre a dança na escola, ainda na década de 90, esbocei um estudo³¹ que buscava compreender como a dança se manifestava na Rede Municipal de Porto Alegre. Realizei, na época, entrevistas com professores que ministravam a

³⁰ Procurarei ampliar essa discussão ao longo do texto.

³¹ Um trabalho inconcluso, que se chamava “A dança na escola: um caminho a seguir”.

dança em nove escolas da rede, tendo constatado que, das oito professoras e um professor que trabalhavam com dança, principalmente como atividade extracurricular, sete eram formados em Educação Física, uma formada em Pedagogia em Educação Especial e outra, em Artes Plásticas. Assim, antes mesmo de eu ingressar na rede de Porto Alegre, já sabia o quanto a prática da dança, de certo modo, tinha um significado diferenciado no contexto das escolas municipais de Porto Alegre. A partir da minha experiência como professora nessa rede, constato que essas oficinas de dança são ainda ministradas por professores de Educação Física, entre os quais me incluo.

Um estudo que retrata aquilo a que me refiro acima é o de Ângela Ferreira da Silva, *Projeto dança criança e escola cidadã: o aprendizado da dança e a construção de significados* (2007)³². Nele, a autora investiga as motivações das alunas de classe popular a integrarem o projeto *Dança Criança* e aprender a técnica do balé clássico, estruturada em aulas semanais para os diferentes grupos etários.

Silva (2007) contextualiza que o projeto se materializou a partir da iniciativa pessoal de uma professora³³ e desenvolveu-se no decorrer da gestão da Administração Popular, dentro da proposta pedagógica da chamada Escola Cidadã³⁴. Comenta também que nesse mesmo período iniciou o Programa de Atividades Alternativas Curriculares Culturais (PAACC), que objetivou a criação de diversas oficinas de artes nas mais variadas linguagens (dança, teatro, música, literatura, vídeo) nas escolas. As escolas dispunham de um professor com carga horária de até 20h/semanais para promover tais atividades no turno inverso ao horário de aulas, de acordo com a realidade da instituição e demandas da comunidade.

O estudo apresenta também o relato da coordenadora dos projetos de dança da Secretaria Municipal de Ensino (na época), o qual apontou que dezenove escolas (das quarenta e cinco de ensino fundamental) desenvolviam projetos de dança, em diferentes modalidades: balé clássico, *jazz*, folclore, dança afro, flamenco e dança de rua. Relatou também que a maioria dos professores era da área da Educação Física, e os projetos funcionavam em turno contrário, em caráter extracurricular (SILVA, 2007). Essas informações foram disponibilizadas internamente para as direções das escolas, as quais me foram também repassadas enquanto trabalhava com oficinas de dança em uma escola municipal de Porto Alegre.

³² Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, orientada pela Professora Dr^a Nara Guazelli Bernardes.

³³ Professora de Educação Física da rede municipal de Porto Alegre, Maria Celeste Etges, já aposentada no município. Foi também bailarina do Grupo Terra, um dos pioneiros grupos de dança do Estado na década de 80.

³⁴ Preconizada pelo Partido dos Trabalhadores – PT entre 1989 e 2004.

Em consonância com o apresentado no contexto porto-alegrense, o estudo de Adriana Gehres³⁵ (2008) demonstrou que a dança no ensino básico brasileiro é predominantemente uma atividade extracurricular que se estabelece em diferentes formatos e que a inserção da dança na escola se dá, predominantemente, nas aulas de Educação Física e, ainda de forma incipiente, nas de Educação Artística. A autora contextualiza também que foi em Salvador – BA que emergiu o primeiro curso superior de dança do Brasil, na Universidade Federal da Bahia, em 1956, formando dançarinos e dançarinas, professores e professoras de dança. Esses últimos poderiam concorrer a vagas de professores nas escolas da rede pública estatal de ensino da Bahia, ao contrário do que acontecia na maioria das cidades e estados brasileiros estudados em sua tese de doutorado.

Sobre essa última informação, a possibilidade de professoras e professores de dança assumirem vagas na rede estadual da Bahia, Cazé³⁶ (2008) em sua dissertação de mestrado: *Corpos que dançam aprendem: análise do espaço da dança na rede pública estadual de Salvador/ BA*³⁷ indica que:

Os resultados da pesquisa demonstram que a dança não acontece na escola pública estadual de ensino básico como uma prática efetiva, inserida na disciplina de Arte no núcleo comum do currículo. Este fato demonstra que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais/ 1998 com base na LDB 9.394/96 não tem sido respeitada (CAZÉ, 2008, p. 105).

Outra informação obtida nos anexos e apêndices da dissertação de Cazé (2008) refere-se ao fato de que, de um total de 256 escolas da rede estadual baiana, 25 ofereciam aulas de dança para a comunidade através do Programa Escola Aberta³⁸ até a data de defesa do seu estudo; seis escolas da rede ofereciam a dança como projeto complementar ao currículo – PECC, projetos esses previamente aprovados pela Secretaria de Educação e Cultura da Bahia para os anos de 2006 e 2007. Sendo assim, levando em consideração o ano de defesa da dissertação de Cazé (2008) e da tese de Gehers (2007), pode-se constatar que a Dança enquanto disciplina escolar em Salvador seria mais uma possibilidade do que propriamente uma prática efetiva.

³⁵ Adriana Gehres é Doutora em Motricidade Humana-Dança pela Universidade Técnica de Lisboa - UTL. Professora Auxiliar no Instituto Piaget, Portugal e professora Adjunta da Universidade de Pernambuco, Brasil.

³⁶ Professora de Educação Física do Colégio Estadual Adroaldo Ribeiro Costa (Fundamental) e do Colégio Militar de Salvador (Fundamental e Médio). Mestre em Dança pela Escola de Dança da UFBA (2008). Informação obtida no site <http://cev.org.br/qg/clocaze>, acessado em fevereiro de 2013.

³⁷ Apresentada no Programa de Pós- graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da professora Dr^a. Dulce Aquino Lamêgo e Silva.

³⁸ Programa do Ministério da Educação em parceria com a Unesco que tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação da integração entre escola e comunidade. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf, acessado em fevereiro de 2013.

O artigo de Marta Scarpato³⁹ (2001) *Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo*⁴⁰ provoca-nos a refletir se o que a autora aponta como um fato é algo que decorre da sua experiência particular ou se pode ser generalizado para as escolas de São Paulo. Observo que Scarpato (2001) parte de sua experiência como professora de dança na Educação Infantil em duas escolas particulares de São Paulo capital, e que a inclusão do seu trabalho decorre da elaboração de uma proposta de ensino, a Dança Educativa⁴¹; em suas palavras:

A dança foi incluída no currículo, depois que apresentei à escola minha proposta de Dança Educativa. A coordenação pedagógica recusava, até então, a disciplina intitulada Dança com aulas de balé clássico, por julgar que tal estilo deveria ser desenvolvido em academias de dança e não no contexto escolar (SCARPATO, 2001, p.63).

Ainda a autora menciona que algumas iniciativas particulares, como cita o exemplo do Colégio Nova Era, aconteceram anteriormente à própria LDB/ 96 e aos PCNs, o que me faz refletir que essa contextualização sobre o ensino da dança será sempre parcial e sujeita a complementações (SCARPATO, 2001).

Já Márcia Strazzacappa⁴² (2003; 2006) no artigo *Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas*, nos provoca a refletir sobre o *status* da dança em relação às outras linguagens artísticas, quando menciona que essa se situa no terceiro mundo da arte: “Enquanto artistas plásticos discutem questões como adequação de espaços públicos para exposições, nós, profissionais da dança, pertencentes ao Terceiro Mundo da arte, discutimos questões ligadas à nossa sobrevivência” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 16).

Strazzacappa (2003; 2006) exemplifica também que, enquanto diversas áreas de conhecimento (Português, Biologia, por exemplo) se manifestaram em relação aos PCNs de sua área, tanto favoravelmente quanto contrários, na área da dança pouco ou quase nada aconteceu e acrescenta:

Diante da tamanha escassez de bibliografia e documentos nacionais sobre a dança na educação, ainda não temos o que discutir restando-nos apenas olhar com bons olhos o material produzido e agradecer o empenho daqueles que o redigiram. [...] há uma carência muito grande de estudos sistematizados

³⁹ Na época de escrita do artigo, a autora ocupava a posição de Coordenadora do Curso de Dança da Faculdade Paulista de Artes (SP), mestre em Educação Física pela Unicamp, pedagoga pela PUC-SP e professora de Dança Educativa no Colégio Assunção e Instituto Madre Mazzarello.

⁴⁰ Disponível no Cadernos Cedes, ano XXI, no 53, abril/2001.

⁴¹ A autora desenvolveu em sua dissertação de mestrado, *O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet* (1999), na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual e Campinas/ SP, sob orientação do professor Dr. João Batista Freire da Silva.

⁴² Márcia Strazzacappa Hernández é atriz, bailarina e pesquisadora, é graduada em Pedagogia e em Dança, mestre em Educação (UNICAMP) e doutora em Artes – Estudos Teatrais e Coreográficos (Universidade de Paris/ França). É professora da Faculdade de Educação e professora convidada do Instituto de Artes da UNICAMP. Coordenadora do GT de Educação e Arte da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), período entre 2013-2015.

sobre nossa área de conhecimento. [...] Esse quadro tende a se modificar nos próximos anos em face da existência atualmente no Brasil de 15 cursos superiores em dança e mais de 30 cursos em nível de pós-graduação, entre especialização, mestrado e doutorado (STRAZZACAPPA, 2008, P. 17-18).

No Rio Grande do Sul, a dança passa a institucionalizar-se no ensino formal a partir de 1998, com a implantação do primeiro Curso Superior em Dança, na Universidade de Cruz Alta. Nesse contexto interiorano é que, a partir de 2002⁴³, formaram-se os primeiros licenciados em dança. Em 2002⁴⁴, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS inaugura o Curso de Pedagogias das Artes, com especialização nas quatro linguagens propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) – Dança, Teatro, Música e Artes Visuais. Também em 2003 a ULBRA implanta o Curso Tecnológico em Dança, o qual tinha como objetivo dar formação em nível superior a uma gama de profissionais que já atuavam no mercado da dança, enquanto professores, bailarinos, produtores culturais, dentre outras funções. Este curso transformou-se em Licenciatura em Dança em 2007, a partir da resolução nº 11, de 13 de junho de 2007.

A partir de 2008, três novas licenciaturas em Dança foram implantadas no Rio Grande do Sul: na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, na Universidade Federal de Pelotas – UFPel e na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Essa última abriu também o primeiro bacharelado em Dança do Estado. Em Caxias do Sul, um curso tecnológico em Dança foi criado na Universidade de Caxias do Sul/ UCS.

Abaixo listo as graduações que emergiram no final da década de 90 até os dias atuais:

- 1) Curso de Licenciatura em Dança da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, em Cruz Alta (1998), extinto em 2008.
- 2) Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, em Montenegro (2002).
- 3) Curso tecnólogo em Dança (2003), já extinto, e Curso de Licenciatura em Dança (2007) da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, em Canoas, em processo de extinção.
- 4) Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, em Porto Alegre (2009⁴⁵).

⁴³ Essa informação foi obtida a partir da segunda entrevista realizada, o que demonstra de alguma maneira, o quanto as informações obtidas poderão complementar ou ainda direcionar para outros rumos a própria escrita da tese.

⁴⁴ Conforme o site <http://www.fundarte.rs.gov.br/> os cursos de graduação em Dança, Música, Teatro e Artes Visuais da UERGS são oferecidos desde 2002, em parceria firmada com Fundação Municipal de Artes de Montenegro/ RS - FUNDARTE.

⁴⁵ Data de ingresso da primeira turma através do processo seletivo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Decisão no CONSUN nº 777/ 2008.

5) Curso de Licenciatura em Dança-Teatro da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, em Pelotas (2009⁴⁶).

6) Curso de Licenciatura e Bacharelado em Dança da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, em Santa Maria (2013⁴⁷).

7) Curso de Tecnologia em Dança da UCS – Universidade de Caxias do Sul (2014⁴⁸).

É importante mencionar que a emergência dos Cursos de Dança abriu e fomentou a expansão de um (novo) campo de trabalho para a Dança; da mesma forma, a institucionalização da Dança em nível superior contribuiu e contribui para o aprimoramento acadêmico dos professores, que precisam, ao menos, obter a titulação de mestre para permanecerem ou ingressarem nos novos cursos, quando não de doutor. Tal formação, principalmente nos primeiros cursos, não era exigida, devido à carência de profissionais da Dança com Pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Em busca⁴⁹ de trabalhos de dissertação e teses realizados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir do macro descritor *dança*, encontrei em torno de 48 trabalhos relacionados diretamente à temática. A grande parte é constituída por dissertações de mestrado dos Programa de Pós-Graduação em Educação, Ciências do Movimento Humano, Artes Cênicas, Artes Visuais e Educação em Ciências (em ordem de predominância).

Na área específica dos Estudos Culturais, destaco a tese de Airton Ricardo Tomazzoni dos Santos (2009) sob orientação da professora Dr^a. Marisa Vorraber Costa, *Lições de dança no baile da pós-modernidade: corpos (des) governados na mídia*, a qual analisa as lições de dança que a mídia, a partir de diferentes artefatos culturais, fornece, subjetivando e governando corpos na pós-modernidade. O autor propõe a identificação de dez lições recorrentes na mídia, explicitando formas de aprender dança a partir do site *You tube*, programas de televisão como o “Faustão” ou “Caldeirão do Huck”⁵⁰, vídeo com aulas de diversos estilos etc. É possível que tais *lições de dança* aprendidas na mídia, particularmente pelos alunos, possam estar em jogo no momento das aulas de dança na escola.

Outro trabalho que discorre sobre as lições de dança da mídia, particularmente de três filmes de dança, é o de Sabine Faller⁵¹ (2008), *A dança redentora na escola: uma análise dos*

⁴⁶ Data de ingresso da primeira turma através do processo seletivo da Universidade Federal de Pelotas. Não foi encontrada a resolução do Conselho Universitário.

⁴⁷ Data de ingresso das primeiras turmas através do processo seletivo da Universidade Federal de Santa Maria para ambos os cursos.

⁴⁸ Início do Curso em 2014, a partir da resolução CONSUNI nº 03 de, 14.03.2014. Disponível no endereço www.ucs.br/portais/curso423/locais/

⁴⁹ As últimas buscas realizadas foram em 15/07/2015.

⁵⁰ Ambos veiculados na Rede Globo de televisão aos domingos e sábados respectivamente.

⁵¹ A autora graduou-se no Curso tecnólogo em Dança da ULBRA e atua com Educação de Surdos.

filmes Vem Dançar, Ela dança, eu danço e No balanço do amor, dissertação essa desenvolvida no PPGEdU da ULBRA/Canoas e orientada pela professora Dr^a. Daniela Ripoll. Nessa dissertação, a autora analisa as representações de dança em três filmes *hollywoodianos* contemporâneos (um de 2001 e dois de 2006), tendo verificado nas tramas das histórias, o caráter redentor da dança, atribuído apenas ao balé clássico e à dança de salão, construído em oposição ao caráter transgressor do *hip-hop* (ligado às culturas juvenis pobres, negras e hispânicas).

Atualmente, na realidade brasileira, existe um grande número de projetos sociais que se valem da dança como “meio” de ocupação de tempo livre, de prevenção de problemas sociais junto a crianças e adolescentes, financiados por órgãos governamentais e não governamentais de todas as instâncias administrativas. Isso parece apontar para certo caráter “recuperador” da dança, semelhante ao identificado nos filmes analisados por Faller (2008). Tais projetos destinam-se principalmente às camadas desfavorecidas da população.

Sobre o grande número de projetos sociais que incluem a dança e seus programas, Isabel Marques (2010) comenta que isso pode ser visto como um “reconhecimento social” do valor da dança nas dinâmicas sociais, com ênfase no combate às drogas, violência, prostituição infantil, mas alerta que, muitas vezes, nesses programas a dança “torna-se passagem, atividade meio para se alcançar algum objetivo mais pragmático e mais funcional. A qualidade, a amplitude, a profundidade o aperfeiçoamento artístico e estético daquilo que foi ‘passado’ aos alunos acabam não tendo tanta relevância” (MARQUES, 2010, p. 142).

Pergunto-me, neste momento, se, com tantos projetos sociais no Brasil que se valem da dança para seus fins, cujos valores não vêm ao caso questionar, haveria necessidade da inserção da dança enquanto disciplina escolar, ou mesmo como conteúdo de outras áreas curriculares? Parece que, a presença de tantos voluntários, pessoas da própria comunidade ou educadores sociais, dispostos a ocupar a posição de professor de dança (com custos muitos baixos), de certo modo, desestimularia a absorção dos licenciados em dança nas escolas. É como se pairasse no ar o questionamento: se posso ter um professor de dança voluntário na Escola Aberta (e assim cumprir com a legislação de propagar a arte e a cultura), para que contratar um professor licenciado e arcar com todos os custos disso? Talvez isso possa dar uma pista do que estaria acontecendo em Salvador/BA, denunciado por Cazé na época do seu estudo (2008).

Por outro lado, posso presumir que esses recentes Cursos de graduação em Dança – e todos os movimentos acadêmicos que deles decorrem – igualmente impulsionaram a abertura de concursos públicos para o licenciado em Dança no Estado do RS. Especulo também que,

em algumas redes de ensino como a de Porto Alegre, essa absorção dos licenciados em Dança não é livre de disputas, já que existe um grande número de projetos sociais e oficinas de dança na escola, ocupando espaços físicos e simbólicos. Existem histórias construídas anteriormente à existência desses cursos superiores em Dança e da formação desses licenciados.

É pertinente também comentar que, em nosso Estado existem movimentos de inserção da dança enquanto disciplina na escola (além de outras questões referentes à arte da dança, formação de bailarinos etc), que talvez decorram de outros mais amplos, como os Fóruns Nacionais de Dança⁵², por exemplo.

Os Encontros das Graduações em Dança no RS tiveram, até o presente momento, quatro edições: em 2009, promovido pela ULBRA/ Canoas; em 2011, organizado em parceria da ULBRA e UFRGS, sediado na primeira; em 2012, em Pelotas na UFPEL e, em 2014, em Montenegro na UERGS. Esses encontros possibilitaram diversas trocas e aproximações, o que pode ser percebido nas palavras das organizadoras do segundo encontro:

Os dois Encontros das Graduações em Dança realizados, respectivamente, em 2009 e 2011, foram momentos de integração e soma de forças, artísticas, políticas, conceituais e pedagógicas. Um mapeamento da realidade e das perspectivas das Licenciaturas em Dança do RS foi o foco do primeiro Encontro. O debate sobre a formação e valorização do professor de dança - multiplicador de significados na sociedade - conduziu o segundo. As mostras artísticas, as mesas redondas, os GTs e os debates tornaram possíveis uma aproximação entre os Cursos, nesse ideal que nos é comum, ou seja, o de trabalhar para formar profissionais da dança, os quais estarão inseridos em espaços e ambientes diversos, construindo uma realidade para essa arte em nossa sociedade (VALLE, PALUDO, BRUNELLI, 2012)⁵³.

Outro movimento que merece ser destacado é o *Seminário Nacional de Dança Educação*, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, com três edições realizadas entre 2006 e 2008. Essa “união” pela causa da Dança não é algo corriqueiro no meio artístico; ao contrário, podemos perceber grande competitividade entre os grupos diversos, ainda mais com aqueles acostumados a disputar títulos nos festivais de Dança⁵⁴.

⁵² Esses fóruns acontecem desde 2001 e instituíram o Fórum Permanente de Dança, um organismo de âmbito nacional, representativo de diferentes instâncias nas quais a dança está presente, seja nos cursos superiores, nas academias de dança, nas escolas livres, nas companhias profissionais, nos grupos amadores de dança etc. Este Fórum se reúne periodicamente para a discussão de questões ligadas à área, como formação profissional, mercado de trabalho, entre outras”. Tais informações foram obtidas no blog do fórum, disponível em <http://forumnacionaldedanca.blogspot.com.br>.

⁵³ Texto publicado no blog do Encontro das Graduações em Dança, disponível em <http://encontrograduacoes.blogspot.com.br/p/encontros-anteriores.html>, pelas então coordenadoras do 2º evento professoras Flávia Pilla do Valle e Luciana Paludo da UFRGS e Maria Lúcia Brunelli da ULBRA.

⁵⁴ Como por exemplo, o Festival de Joinville/ SC, Sul em Dança, em São Leopoldo/RS e Bento em Dança/ RS.

Contemporaneamente, ainda que a passos lentos, alguns municípios do Rio Grande do Sul têm realizado concursos públicos para professor de Artes/ Dança, requerendo a formação em licenciatura em Dança; outros municípios abrem a possibilidade do professor licenciado em Dança ocupar a posição de professor de Artes, considerando assim a Dança como uma das linguagens a serem ofertadas na escola. As circunstâncias que possibilitam tal configuração são tecidas na cultura, num processo desencadeado por diferentes práticas, mas que de alguma maneira se entrelaçam e se particularizam em contextos também diferentes.

Acredito que esses concursos estejam materializando o que, justamente, estou chamando de novas configurações do ensino da dança na escola. E como efeito disso, listo abaixo algumas informações sobre os concursos municipais e concurso estadual realizados na região metropolitana de Porto Alegre⁵⁵ para o magistério em geral e em particular para a Dança.

São Leopoldo/ RS, publicou o edital nº 1/2005⁵⁶, abrindo vagas para Professor de Educação Artística-Dança, cuja formação exigida era “Certificado de registro no MEC de professor habilitado na disciplina ou Diploma de Curso Superior reconhecido e registrado (Licenciatura Plena)”. Já o edital nº 1/2007⁵⁷ da mesma cidade, abriu apenas a possibilidade de cadastro reserva para o cargo Professor de Educação Artística - dança com a exigência de “nível superior” especificada no edital.

Já o município de Porto Alegre, em 2008, publicou edital para concurso para professores de ensino fundamental e médio – Dança. Nesse, não especificou o número de vagas para essa função. As exigências para assumir o cargo foram assim mencionadas no edital: “LP em Dança ou LP em Educação Física com Pós- Graduação em Dança”.

Esteio foi outro município que abriu uma única vaga para a dança em concurso público. O edital nº 1/2009⁵⁸ demonstra isso e a exigência para o cargo constava como “Curso Superior em Dança ou Educação Física (Licenciatura Plena) ou Tecnólogo em Dança com Certificado de registro no MEC de professor habilitado na disciplina”.

Em Montenegro, o edital nº 1/2009⁵⁹ para Professor Área II – Educação Artística (Dança) abriu a possibilidade de cadastro reserva para aqueles com Licenciatura Plena – Habilitação Dança.

⁵⁵ Atualizados até dezembro de 2014.

⁵⁶Disponível em www.chem-e.org/concursos/edital/edital-saoleopoldo-01-2006.pdf; acessado em setembro/2010.

⁵⁷Disponível em www.concursosolucao.com.br/editais/Sao_Leopoldo_RS_49.pdf; acessado em setembro/2010.

⁵⁸ Disponível em www.agrobase.com.br/.../concurso-prefeitura-esteio-edital-2009; acessado em 13/09/2010.

⁵⁹ Disponível em www.agrobase.com.br/.../concurso-prefeitura-montenegro-edital-2009; acessado em 13/09/2010.

Já o município de Sapucaia do Sul abriu vagas para professor de Artes – área II sendo que explicitou no edital nº 1/2011⁶⁰ as seguintes formações possíveis para assumir o cargo: Licenciatura Plena em Educação Artística, Artes Visuais e Plásticas, Artes Cênicas ou Teatro, Música e Dança. Até o presente momento onze candidatos foram nomeados, mas não são explicitadas suas áreas de formação.

Outros municípios gaúchos, como Viamão e Canoas, também realizaram concursos para o magistério, com editais em 2011, sem, no entanto, especificar vagas para o licenciado em Dança. Viamão, através do edital nº 1/2011, abriu cadastro reserva para professor de Educação artística e como formação solicitava “Licenciatura Plena em Educação Artística, Artes Visuais e Plásticas, Artes Cênicas ou Teatro, Música e Dança”; Canoas, no edital 2/2011, abriu vagas (09) para o cargo Professor Ensino Fundamental de 6º a 9º ano – Habilitação em Artes e também para Professor Ensino Fundamental de 6º a 9º ano – Habilitação em Música. O edital usou o termo “artes”, sem especificar se abrangia todas as habilitações possíveis, pois até pouco tempo atrás (década de 80 e 90) existiam formações em nível superior generalistas em artes. A problemática dessa formação generalista ou polivalente é mencionada nos PCNs:

[...] entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino médio) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte. Com isso, inúmeros professores deixaram as suas áreas específicas de formação e estudos, tentando assimilar superficialmente as demais, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança etc. (PCNs/ ARTE, 1997, p.24).

Conforme os PCNs Arte (1997), somente a partir da promulgação da obrigatoriedade das artes no ensino básico (LDB/1996), é que se ampliaram as reivindicações para identificar as artes por áreas ou linguagens com conteúdos e metodologias próprias. Um movimento nacional anterior, na década de 80, denominado Arte-Educação, ampliou o debate sobre a valorização e o aprimoramento do professor em diversos âmbitos e encontros promovidos por Universidades e/ou associações de Arte-educadores.

⁶⁰Disponível

http://www.sapucaiaodosul.rs.gov.br/secretarias/gestaopublica/arquivos/edital_de_abertura_concurso.pdf;
acessado em 20/10/2012.

Já o Estado do RS abriu concurso público da Secretaria da Educação - SEDUC/RS através do edital nº1/2011 para a seguinte habilitação: Licenciatura Plena em Artes (Teatro/Visuais/ Música/ Dança) ou LP em Educação Artística (Cênicas/ Plástica/Música/ Dança); o número de vagas para as áreas/ linguagens das artes não foi especificado, mas a prova foi específica para cada uma delas. Pelo que pude constatar não houve candidatos aprovados para a área da dança, nesse primeiro concurso, mas no seguinte, em 2013, correspondente (2013/1) sim, conforme explicito no capítulo seguinte.

Segundo a informação veiculada pelo caderno Vestibular do jornal Zero Hora (nº615, 23 de julho de 2008), *Dança na capital*⁶¹, (na época da reportagem), duas professoras licenciadas em Dança tinham sido contratadas emergencialmente para trabalhar no âmbito das artes nas escolas estaduais de Porto Alegre (ZH, VESTIBULAR, 2008, p.2).

Estabelecendo um elo entre as discussões e os dados até então apresentados, observo que minha experiência na escola e como professora na universidade, nos cursos de Educação Física e Dança, me possibilita vislumbrar alguns caminhos que o ensino da dança vem trilhando ao longo dos últimos anos, assim como me inspira a compreender as “novas” configurações que passa a ocupar no cenário sul-rio-grandense. Embora eu não tenha obtido dados confiáveis sobre o número de profissionais que efetivamente foram nomeados a partir dos concursos citados, podemos inferir que as reflexões, debates e discussões sobre um currículo da/ para dança enquanto disciplina no âmbito escolar estejam apenas começando.

Como apontei anteriormente, o ensino da dança não se desvincula das práticas, crenças, valores e circunstâncias do mundo cultural que o envolve, tanto na escola, como fora dessa. Pode-se dizer que diversas representações culturais atravessam a dança e acabam atuando nas ponderações sobre o que se deve ensinar, por quem, para quem e como, no que diz respeito à dança nas escolas, isto tudo num amplo espectro de possibilidades.

2.2 Currículo(s) da/ para a dança

Antes de propriamente discorrer sobre um currículo da/ para a dança, trago algumas considerações sobre a teoria curricular contemporânea, particularmente aquelas que se inserem no campo dos Estudos Culturais pós-estruturalistas. Alguns autores e autoras como Silva (2003; 2011), Veiga-Neto (2002a; 2002b) e Costa (2010), têm se ocupado em discorrer sobre a noção de currículo e de currículo cultural.

⁶¹ Matéria que se destinava a divulgar o novo curso de licenciatura em Dança no Estado e m Porto Alegre, UFRGS, em 2009.

Ao pensarmos num currículo da/ para a dança enquanto disciplina no contexto escolar, uma das primeiras perguntas que podemos nos fazer é sobre os saberes que poderão compô-la. Como comenta Silva (2011) “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (p. 14).

No livro *Documentos de identidade*, Silva (2011) apresenta as abordagens curriculares nas perspectivas tradicionais, críticas e pós-críticas, mas aponta que a questão básica que quaisquer teorias curriculares pretendem responder é: “o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (p. 14-15). Sendo assim, o autor comenta que o currículo é sempre um resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleção essa atravessada por relações de poder.

Veiga-Neto (2002a) explicita, no artigo *De geometrias, currículo e diferenças*, que o currículo foi inventado entre os séculos XVI e XVII e que ele cumpria um papel ordenador e representacional, imprimindo uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto em relação aos saberes quanto à distribuição dos saberes ao longo de um tempo. Comenta também que a escola fez do currículo o seu eixo central, contribuindo para a constituição do sujeito moderno.

Sobre a perspectiva cultural Veiga-Neto (2002b) comenta que o currículo e o mundo cultural guardam íntimas relações de interdependência, em suas palavras:

O currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual se organizou, de modo que, ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não somente os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como também de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa entre a escola e a cultura (VEIGA-NETO, 2002b, p. 44).

Compreender então, inspirada nos referenciais dos Estudos Culturais na vertente pós-estruturalista, que a cultura é o *locus* no qual se dão as disputas de saber/ conhecimentos/ significações, permeadas e reguladas pelas relações de poder de uma determinada sociedade (HALL, 1997a; 1997b; VEIGA-NETO, 2002a; 2002b; SILVA, 2003), me permite refletir que o currículo se faz não somente previamente ao ato de ensinar (dança), mas também no momento das aulas, nas relações, disputas e negociações no cotidiano escolar.

Berticelli (2001) parte do pressuposto que o currículo é uma construção – pressuposto partilhado pela quase totalidade dos curriculistas contemporâneos - e que as muitas formas

que assume partem de diferentes discursividades, resultantes das intenções que o produzem, em diferentes tempos e localidades. Para o autor o currículo é “lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões, exclusões, [...] que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito” (BERTICELLI, 2001, p. 160).

No pós-estruturalismo, os processos de conhecer e representar são inseparáveis. “A representação – compreendida aqui como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável do conhecimento” (SILVA, 2003, p. 32). Acredito que a construção de um currículo de/para a dança não se concentra propriamente nas mãos de alguns e, sim, é exercida nas diversas relações em práticas, nos textos, nas relações e no cotidiano escolar.

Silva (2011) comenta que as teorias tradicionais aceitam mais facilmente os conhecimentos e saberes dominantes, não os vendo como tal, mas como “universais”; neste âmbito, as perguntas mais frequentes concentravam-se em questões de organização do que e como ensinar, buscando compreender a melhor forma de transmiti-lo. Já as teorias críticas e pós-críticas questionam constantemente este “o quê” e “como” ensinar, preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. O autor nos aponta que as teorias de currículo tratam de questões de identidade ou de subjetividade, esclarecendo que é a partir do currículo, entre outras dimensões, que acabamos por nos tornar o que somos.

Assim, espera-se habitualmente que os professores de dança na escola, selecionem o que ensinar em suas aulas; mas, em que se baseariam? Nos documentos e parâmetros oficiais? Nas suas práticas enquanto bailarinos, produtores, coreógrafos, diretores em Dança? Nas suas experiências nas graduações, sejam elas em Dança, Educação Física ou Artes? E, a partir de seu planejamento, como se daria a negociação entre o previsto e o cotidiano das aulas? Questões essas muito recentes para a área da Dança, quando comparadas às outras disciplinas de tradição curricular na escola.

Para Costa (2010), os Estudos Culturais e as suas muitas possibilidades analíticas são maneiras que temos de não nos conformarmos como espectadores de conflitos, de raça, etnia, religião e, acrescento, de gênero e sexualidade, os quais acontecem no mundo, no dia a dia, diante dos nossos olhos. Um currículo da/ para a Dança poderá estar atravessado por tais questões, assim como poderá também tratar desses conflitos apontados com maior ou menor ênfase. Acrescento, com Silva (2011), que, a partir dos Estudos Culturais, não se pode mais ignorar que as questões curriculares estão intimamente conectadas aos problemas sociais e aspectos culturais e que não podemos pensar na construção de um currículo, deste ponto de

vista, sem considerar as questões de exclusão, de marginalização e rotulação da diferença, entre outras.

Ao refletir sobre a dança como uma disciplina escolar e os saberes que poderão/poderiam compor seu(s) currículo(s), é preciso levar em consideração as relações de poder que delimitam essas escolhas. Como já mencionei anteriormente, aprendemos dança em diferentes instâncias culturais (escola, universidade, mídia, centros culturais ou de tradição, academias, vídeos, dentre tantos outros) e as noções de corpo, gênero, sociedade e educação são também diversas; afirmo, então, que cada dança (ensinada/ aprendida) carrega currículos particulares que ensinam formas de ser e estar no mundo. Os alunos e alunas trazem para o cotidiano das aulas de dança suas experiências e concepções de dança, as conexões variadas que com ela fazem, quem sabe interpelados em grande medida pela mídia. De outro lado, professores/as são também constituídos/as no mesmo (ou semelhante) mundo cultural, mas aqueles formados e graduados em Dança ou em outra área de conhecimento afim são também interpelados por outros discursos da academia, tendo se submetido a determinados aprendizados nas instituições de ensino superior⁶².

Para tentar exemplificar essa multiplicidade de significações que a dança vai adquirindo e produzindo, trago um exemplo da experiência de uma aluna do Curso de Dança da ULBRA em sua incursão no estágio IV. Rosane⁶³ é bailarina e professora de dança do ventre⁶⁴, assim como também proprietária de uma academia localizada nas proximidades de Porto Alegre. Trabalha exclusivamente com o público feminino, principalmente adulto, e o gestual trabalhado nessa forma de dança denota bastante sensualidade. Mas o que gostaria de mencionar é que Rosane desafiou-se a estagiar com um grupo da Educação Infantil de uma escola em que já havia realizado os estágios anteriores, e com um grupo de meninos⁶⁵, todos eles com idade entre os cinco e seis anos. Nesse caso, Rosane colocou em operação o currículo acadêmico para dar sustentação ao seu estágio e sentiu-se no início, conforme relata, “sem chão”. Em sua apresentação final de estágio, verbalizou o quanto a concepção de dança que tinha ao iniciar a graduação e a motivou para isso foi sendo desconstruída ao longo do

⁶² Trago em anexo a grade curricular do Curso de Licenciatura em Dança da ULBRA/ Canoas, para exemplificar (ANEXO 1).

⁶³ Nome fictício.

⁶⁴ Dança do ventre é um termo da língua portuguesa utilizado para caracterizar e definir um conjunto de danças que, em seus países de origem (árabes) possuem outros nomes como, por exemplo, *cifte telli*, na Grécia, que significa “ritmo turco” e *raqs shaqê*, no Egito, que significa “dança do leste” (LA REGINA, citada por XAVIER E MATSUMOTO), disponível em http://www.geocities.ws/coma_arte/textos/cinthianepomucenoxavier.pdf.

⁶⁵ Como a escola recebe estagiários da ULBRA desde 2010, outra estagiária realiza um trabalho voluntário de dança, mais especificamente balé clássico, para um grupo de meninas das turmas de Educação Infantil; os meninos dessas turmas também solicitaram aulas de dança, questionando por que foram deixados de lado.

curso, o que lhe possibilitou fazer um estágio com meninos, na Educação Infantil, com uma forma de dança dita “criativa”⁶⁶, apesar das suas experiências com a técnica de dança do ventre, para mulheres adultas em um contexto informal de ensino.

Algumas representações – como, por exemplo, de a dança ser uma prática predominantemente feminina – pode ser relativizada nesses espaços de ensino institucionalizados, tanto para a minha estagiária, como também para os meninos da Educação Infantil. Assim como no exemplo mencionado, a posição que ocupo enquanto orientadora de estágios curriculares me permite constatar que essa dificuldade em delimitar o que ensinar na Dança no currículo formal das escolas não é um caso isolado, mas frequentemente é uma angústia de muitos/as estagiários/as.

Como já abordado anteriormente, as referências de ensino da dança, que muitas vezes motivam as escolhas dos alunos pela graduação, são desconstruídas ao longo do curso, enquanto outras passam a ser incorporadas. Como comenta Fiamoncini (2003), o ensino da dança muitas vezes se reduz ao ensino técnico de estilos e/ou à reprodução de movimentos, e normalmente é esse tipo de experiência que as alunas e alunos da graduação trazem como bagagem para a universidade.

2.3 Pedagogias culturais (classe social, corpo, gênero, mídia,) e o ensino da dança

Compreender o currículo de um modo mais alargado é reconhecer que o ensino da dança é atravessado por pedagogias culturais de classe social, corpo, gênero, sexualidade, mídia etc., assim como que essas constituem os sujeitos (alunos/ professores) em diferentes instâncias educativas. As áreas pedagógicas são lugares nos quais o poder se organiza e é difundido, sejam essas as bibliotecas, a televisão, o cinema, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes etc. (STEINBERG; KINCHELOE, 2004).

Conforme explicita Costa:

As pedagogias culturais vão formatando a nossa identidade, na medida em que envolvem nosso desejo, capturam nossa imaginação e vão construindo a nossa consciência. Isso significa que há pedagogias culturais e currículos culturais em andamento dentro e fora das instituições educacionais, estruturados de acordo com as forças que regem a dinâmica comercial, política e cultural predominante no mundo contemporâneo (COSTA, 2010, p. 144).

⁶⁶ Baseada nos ensinamentos de Laban (1978; 1990).

No Brasil, por muito tempo o ensino da dança se deu em espaços como centros culturais, escolas de dança, academias, e isto, quando a dança não era simplesmente transmitida e ensinada na informalidade das ruas, nos terreiros, na mídia, entre outros lugares. Segundo Morandi (2006), a formação em dança no Brasil se deu predominantemente pelas práticas cotidianas, nas correções e informações no momento da aula, nas montagens coreográficas e nos ensaios, o que pode ser relativizado.

Conforme Tomazzoni (2011) no artigo *Dançando e aprendendo a ser: estratégias de subjetivação nos manuais de dança* apresenta um conjunto de manuais que marcaram a história da dança. Nesses, se encontram orientações sobre como se mover nos palcos e nos salões, garantindo assim a constituição de uma boa dança, como também de bons sujeitos (dançantes).

Conforme o autor (op. cit.), a partir da Renascença, nas cortes europeias, ficou evidente o investimento em publicação de manuais de dança demonstrando o caráter pedagógico desse artefato cultural. Em suas palavras:

Ao longo do século XV, as danças populares, que já vinham sendo apropriadas pelas cortes europeias, encontram nos manuais o meio para registrar e difundir o saber em torno dessa prática. Com isso, firma-se a figura de um novo profissional nas cortes europeias: *o mestre de dança*, responsável por ensinar a métrica e os passos corretos das danças. *O mestre de dança* tinha grande importância e prestígio, e a ele já não cabia apenas criar coreografias, mas também registrá-las e ensiná-las. (TOMAZZONNI, 2011, p.12-13)

Tomazzoni (2011) complementa discorrendo que a esses mestres cabia uma missão especial, pois o caráter “popular” da dança começa a ser “higienizado”, a fim de ser aceito nos salões da corte. Essa distinção de classe social deveria então estar marcada no corpo, que deveria ser ensinado e transformado através da dança, configurando os novos padrões estabelecidos. A dança da época passa a “abdicar da improvisação e da liberdade de movimentos para se encaixar em regras estabelecidas” (p.14), regras essas ditadas nos manuais e redigidas pelos mestres de dança.

Cabe comentar que esses artefatos culturais – os manuais – estabeleciam, naquele período histórico, quem podia e sabia ensinar dança, assim como quem poderia aprender dança. Conforme Tomazzoni (2011), esse saber estaria reservado a poucos, predominantemente à aristocracia.

Na contemporaneidade constatamos que essas possibilidades se multiplicaram e de certa forma popularizaram-se, como bem comenta o autor mencionado, em sua pesquisa:

Na trama cultural do século XX, a dança passa a estar inserida em novas

conexões de poder/ saber que acompanhavam as mudanças político/econômicas, constituindo suas lições midiáticas no embalo de uma nova época, mas trazendo marcas que não são apagadas ou simplesmente deixadas para trás (TOMAZZONI 2009, p.92-93).

É inegável que esses manuais colaboraram na constituição e instituição de uma representação de dança (como *a verdadeira dança*) que, de certo modo, ainda opera como um currículo e subjetiva seus praticantes. Existe então uma reverberação dessa tradição e esses manuais, são reeditados na contemporaneidade e veiculados nas mídias (vídeo aulas, blogs, cursos *on line*) acessíveis a todos que possam consumi-los, pagando seus custos (TOMAZZONI, 2009).

Como comento em um estudo anterior, algumas representações da dança cristalizaram-se ao longo da modernidade produzindo um efeito de verdade e passando a representar o cânone da dança. Este seria defendido por aqueles e aquelas que acreditam numa “verdadeira cultura”, herdeiros de uma tradição cultural que tem no balé clássico sua representação legítima. O cânone da dança alia-se a discursos seculares sobre cultura, civilização, beleza, boas maneiras, corpos retos, elegantes, refinados e docilizados. Sem dúvida, existem outros modos de conceber a dança, que disputam uma legitimidade, inclusive na escola. Na contemporaneidade, por exemplo, as danças veiculadas em massa na televisão ou no cinema, fortemente reforçadas pelas estratégias do mercado, produzem subjetividades, ensinando o quê e como dançar, evidenciando corpos que muitas vezes se distinguem daqueles produzidos no balé clássico (SOUZA, 2007).

A dança, como uma prática corporal, atua particularmente no corpo de quem aprende/ensina dança, modificando-o constantemente. Para Sant’Anna (2000), o corpo está em constante processo de mutação, algo que se traduz na transitoriedade da própria aparência física. Nessa mesma direção Le Breton (2007) comenta que é no corpo que se imprimem as marcas identitárias e as transformações pelas quais o indivíduo passa ao longo de sua vida. Na contemporaneidade, ele é visto como o palco de mudanças que transformam as identidades.

Segundo Louro (2001), inscrevemos no corpo as marcas de identificação (e de diferenciação) – produzidas na e pela linguagem e isto passa a servir como referência da identidade. Essas marcas inscritas no corpo se dão

[...] através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, e que treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam (LOURO, 2001, p. 15).

A dança, enquanto expressão artística, é uma prática que requer rígida disciplina corporal para que se atinja o aprimoramento técnico e o refinamento do balé clássico. Cabe comentar, a partir das teorizações de Michel Foucault (2003; 2004), o caráter produtivo do poder disciplinar sobre o corpo, bem como da resistência a ele diretamente associada:

[...] o domínio e a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo. [...] a partir do momento que o poder produziu esse efeito [...], emerge inevitavelmente a reivindicação do próprio corpo contra o poder (FOUCAULT, 2004, p. 146).

O balé clássico institui um padrão de corpo e movimentações próprias que são, muitas vezes, considerados como apropriados para a dança, em representações historicamente construídas e com efeitos na dança da atualidade. Sobre isso, Primo (2005, p.111) comenta que:

[...] a técnica do balé clássico configura-se a partir de um determinado modelo corporal – cabe ao bailarino o treino anatômico muscular capaz de dispor o corpo conforme uma figura ou forma padronizada, independentemente de sua constituição (p. 111).

Falar sobre estes modelos de corpo e sobre uma técnica de dança a ser aprendida é pertinente quando pretendemos refletir sobre currículos da dança, sobre quem pode aprender dança, quem ensina e o que ensinar nessa prática. Embora o ensino de técnicas de dança não seja recomendado (como um fim) no âmbito da dança escolar, não podemos deixar de considerar que a formação desses professores de Arte/ Dança é muitas vezes marcada por esses aprendizados técnicos.

Sobre a questão, Strazzacappa⁶⁷ (2006, p.46-47) comenta:

[...] as técnicas de dança específicas servem para dançar determinadas danças, ou seja, a técnica de dança clássica para dançar o clássico, a técnica de dança moderna, para dançar coreografias baseadas nela, a capoeira, para jogar capoeira, e assim por diante. Não há uma técnica que sirva de base para as demais técnicas, embora, é claro, um conhecimento corporal anterior possa facilitar o aprendizado de uma segunda técnica, sendo-lhe complementar.

Conforme Marques (2003) explicita, é comum aos praticantes da dança não questionar, nos processos artísticos, a necessidade de corpos com determinadas características para determinadas danças, o que de certo modo:

acirra conflitos e intolerância entre gêneros, etnias, faixas etárias, classes

⁶⁷ Professora da Faculdade de Educação e professora convidada no curso de Artes, ambos da Unicamp, nos cursos de graduação em Dança, Teatro e Pedagogia e na Pós-graduação em Educação; além disso, é atriz, bailarina e pesquisadora.

sociais. Isto se dá, entre outros, devido aos diversos estilos e gêneros de dança em nossa sociedade e que estão historicamente atrelados aos corpos que os interpretam ou deveriam interpretar. O exemplo mais típico é o da bailarina, por muitos séculos exclusividade dos brancos, jovens, de pernas longas, altos e de quadris finos (MARQUES, 2003, p.38).

A dança contemporânea, também definida como uma postura a ser adotada a partir das aproximações com outros estilos de dança ou ainda outras linguagens como o vídeo, o teatro, as imagens computadorizadas, possibilita que os corpos em movimento assumam posturas não usuais nas técnicas tradicionais. Além disso, desafia os papéis também tradicionais de gênero. Hoje, é comum certa equiparação técnica entre homens e mulheres e os corpos são vistos a partir de suas potencialidades e não propriamente formatados na técnica clássica.

Siqueira (2006), ao conceituar a dança contemporânea, comenta que este:

[...] é um conceito do tipo “guarda-chuva” que abarca construções coreográficas muito diversas de variados lugares e culturas ao redor do mundo. [...] A diversidade é pois uma das marcas da dança contemporânea. Fruto da experiência do balé clássico, da dança moderna, da dança expressionista, de influências orientais e de modos recentes e urbanos de se movimentar, como o *hip-hop* e a *street dance*, a dança contemporânea é hoje uma construção estética consistente, embora difícil de conceituar. A formação dos bailarinos e coreógrafos geralmente reúne variadas experiências corporais como artes marciais, esportes, danças de estilos e gêneros e, até, o balé clássico. O resultado é um trabalho corporal que pode explorar tanto a verticalidade quanto o contato com o chão (SIQUEIRA, 2006, p. 107).

Ida Mara Freire⁶⁸ (2001), no artigo *Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento*, reflete sobre a Dança-Educação, a partir de uma experiência intercultural envolvendo professores e pesquisadores do Brasil e da Inglaterra. Ela explicita a relação entre criar, executar e observar, como meta para apreciação da dança e o uso do vídeo como uma estratégia para ensino de Dança-Educação. Segundo Freire (2001) o mundo da dança, até pouco tempo atrás, era um território só para os corpos perfeitos, tanto no sentido da ausência de deficiência física, quanto no sentido de corpos definidos a partir do padrão exigido pelo balé clássico. Atenta também para os trabalhos na dança contemporânea, que estão revendo tal paradigma tradicional, considerando os novos espaços escolares de ensino da dança como possibilidades de trocas culturais e ressignificação do corpo singular e múltiplo, a partir de abordagens da dança contemporânea. Creio que tal consideração seja importante no momento em que a dança passa a se configurar como uma disciplina na escola.

⁶⁸ Professora adjunta do Departamento de Estudos Especializados em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Fiamoncini (2003) enfatiza no seu texto que o trabalho da dança na escola deve buscar o desenvolvimento de um trabalho criativo e artístico, que desenvolva a imaginação e a sensibilidade do aluno. Tal objetivo pode apresentar alguma dificuldade em sua execução, pois os/as alunos/as da graduação, em geral, possuem poucas experiências com esse fazer criativo e imaginativo em suas práticas anteriores ao Curso de Dança. Em contrapartida, analisando a grade curricular do Curso de Licenciatura em Dança em que trabalho, pode-se perceber um número expressivo de disciplinas que instrumentalizam esse fazer, ampliando, quem sabe, a concepção de que ensinar dança é uma mera repetição de passos e movimentos.

Scarpato (2001) igualmente comenta que a dança na escola não deveria priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto, mas deveria partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno.

É possível que, no contexto universitário, o conceito do ensino da dança se expanda, já que, no diálogo entre diferentes áreas de conhecimentos e nas vivências em diferentes estilos de dança e nos modos de ensiná-las, concebê-las e recriá-las, os graduandos têm a possibilidade de refletir sobre suas práticas anteriores e, quem sabe, atribuir-lhes outros sentidos. Não quero, no entanto, deixar a impressão de que na universidade os conflitos (acerca das representações de corpo e dança) estejam todos resolvidos; ao contrário, é nesse espaço de conhecimento que se encontram (e se confrontam) as mais diversas “tribos” – alunos e alunas advindos das danças populares como o *funk*, da dança de rua, dança do ventre ou do balé clássico, *jazz*, dança contemporânea e, ainda, alguns sem qualquer vivência em dança. Quero marcar nesse momento meu entendimento de que é na trama do cotidiano das aulas de dança, sejam elas na universidade ou na escola, que os muitos currículos da/ para a dança continuamente são produzidos.

Apesar de a dança ainda encontrar-se em processo de inserção nos currículos escolares no Rio Grande do Sul (apenas em algumas localidades e de forma reduzida, como já referi), os estágios obrigatórios das licenciaturas em Dança, de certo modo, simulam tal experiência na disciplina ou componente curricular de Arte na escola. Observo que, no Curso de Licenciatura onde atuo, alguns textos são trabalhados dando certo suporte teórico para a prática no cotidiano escolar, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (BRASIL, 1997; 1998), os Referenciais Curriculares – Lições do Rio Grande (2010), a obra

de Isabel Marques (2001; 2003; 2010), a teoria de Rudolf Laban⁶⁹ (1978; 1990) particularmente na parcela que se refere ao ensino da dança.

A respeito, ainda, das políticas curriculares, Silva (2003) comenta que elas:

(...) interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Eles geram uma série de outros variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que ampliam os dos textos mestres (p.11).

Nesse sentido as legislações vigentes, os documentos como os PCNs ou Referenciais Curriculares do RS, assim como as referências apontadas são tanto produtos como também produtoras de discursos, multiplicando e ampliando textos em diversas instâncias de ensino e do poder público. Os efeitos dessas políticas curriculares, no entanto, não são homogêneos, podendo inclusive ser muito diferentes em municípios vizinhos ou em escolas de uma mesma rede de ensino.

Considero as referências de Isabel Marques⁷⁰ (2001; 2003; 2010) relevantes para o processo de inserção do ensino da dança na escola. Minha aproximação com essas se deram ainda na década de 90⁷¹, mas foi através dos livros que decorreram do seu trabalho e de sua tese de doutorado, que acompanhei as primeiras reflexões acerca do ensino da dança relacionadas à escola e ao ensino de um modo geral, e digo primeiras, porque no período mencionado não era corriqueiro fazer leituras que questionassem as ditas pedagogias tradicionais da dança e apontar a sua incompatibilidade com os propósitos da escola – pelo menos com aqueles preconizados pela pedagogia crítica, traço presente em sua obra. Posso dizer que fui constituída por muitos dos seus textos e, em minha caminhada enquanto professora universitária, sua obra é uma das referências obrigatórias para os estágios.

⁶⁹ Segundo Portinari (1989) Laban foi um teórico do movimento corporal, nascido em 1879, que influenciou o ensino da dança, principalmente àquilo que se convencionou chamar “dança criativa” ou “dança educativa”.

⁷⁰ Isabel Marques é diretora do Instituto Caleidos, em São Paulo/ SP, fundado em 2007, voltado para docência, pesquisa e produção das artes do corpo e da palavra; possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1987), mestrado em MA in Dance Studies - Laban Centre For Movement And Dance (1989) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1996), onde defendeu a tese *A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea* (1996).. É autora de vários e prestou assessorias a projetos de Educação e Arte nas Secretarias de Educação e Cultura em vários estados do Brasil. Assessora do MEC na redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da UNESCO em documento de Arte para a América Latina. É uma das primeiras autoras no Brasil a escrever sobre a temática do ensino da dança na escola, aproximando preceitos educacionais à prática da dança.

⁷¹ A partir dos textos *Dança Educação e Coreologia: um estudo sobre sua adequação nos cursos de formação de professores de Dança*, ambos publicados na *Revista da Faculdade de Educação*, nos anos de 1990 e 1991, respectivamente.

Isabel explicita a sua proposta de ensino para a *Dança no contexto*, no livro *Linguagem da dança: arte e ensino* (2010), e deixando impressa em seu texto a forte aproximação com a teoria freiriana e com a abordagem triangular do ensino das artes desenvolvida por Ana Mae Barbosa. No Brasil, seus textos críticos sobre o ensino da dança são marcos divisores e também multiplicadores dos sentidos que a dança passa a assumir na escola e no cenário contemporâneo.

Foi também através de Marques (2003) que as questões de gênero e do masculino na dança “saltaram-me” aos olhos, anteriormente ao meu ingresso no mestrado em Estudos Culturais, e transcrevo um trecho que exemplifica tal preocupação:

Um dos preconceitos mais fortes em relação à dança na sociedade brasileira ainda diz respeito ao gênero. Dançar em uma sociedade machista como a nossa ainda é sinônimo de "coisa de mulher", "efeminação", "homossexualismo". Pesquisadores têm apontado que este preconceito se dá em vários níveis, mas está, geralmente, associado ao conceito de dança contido no imaginário social do mundo ocidental. Ou seja, mesmo nunca tendo assistido a um espetáculo de balé clássico, muitas vezes a dança é diretamente associada a ele, e, conseqüentemente, à "graça, delicadeza, leveza, meiguice" que, no Brasil, são muitas vezes tidas como características absolutamente avessas à virilidade (MARQUES, 2003, p.39).

Na opinião da autora (op. cit.) o fato de dançar, compreender, apreciar e contextualizar danças de várias origens culturais pode proporcionar a discussão dos preconceitos de gênero e incentivar nossos alunos a criarem danças que não ignorem ou reforcem negativamente as diferenças de gênero. Da mesma forma, a autora se posiciona em relação às diferenças étnicas, de idade e classe social.

A seguir, discorro sobre algumas questões relacionadas ao gênero e sexualidade, procurando refletir sobre o ensino da dança na escola, diante da representação da dança enquanto uma prática predominantemente feminina, e as implicações disso no cotidiano escolar. Seria essa a *norma* da dança?

O conceito de *norma*, aqui empregado, segundo a acepção foucaultiana, pode ser entendido como um conceito que significa a referência, a média do que consistem algumas práticas, em um determinado grupo social. Segundo Ewold (1993), a norma é, sobretudo, um princípio de valoração. A ela se associa a ideia de média, de comparabilidade, que se institui como referência de um grupo a si próprio.

Por outro lado, sabe-se que, na perspectiva pós-estruturalista, o gênero é considerado um constructo social e linguístico, produto e efeito das relações de poder (MEYER, 2003; LOURO, 2001; 2004). Isso implica dizer que é no entrecruzamento de representações e pressupostos (de masculino e de feminino) de nossos mundos sociais, culturais e linguísticos

que os corpos e as subjetividades vão sendo produzidos, distinguidos, regulados, controlados e separados em sexo, gênero e sexualidade.

Assim, Meyer (2003) ressalta o quanto as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres são social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas. Na perspectiva de gênero aqui adotada, existe uma distinção, um “descolamento” das noções de sexo, gênero e sexualidade; como Weeks (2001) argumenta, “sexo é “um termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos como diferenciando homens e mulheres” (p. 43). Essas distinções são, geralmente, dadas no nascimento, mas os significados associados a elas são históricos e sociais. Para o autor (op.cit.), o termo “gênero” descreve essa diferenciação social e cultural entre os sexos. Já a noção de “sexualidade” se aproxima do que Michel Foucault (2003) denominou “o corpo e seus prazeres”, sendo entendida como as inúmeras formas de expressão dos desejos e dos prazeres corporais – formas essas sempre socialmente estabelecidas e codificadas, sendo algumas naturalizadas enquanto outras, reguladas, condenadas ou negadas (LOURO, 2001).

Creio que realizar essas distinções entre os termos sexo, gênero e sexualidade, que muitas vezes são percebidos em bloco, pode ser um ponto de partida interessante para analisar como tais representações atravessam o ensino e a prática da dança constituindo professores e alunos.

Compreender o gênero e a sexualidade como objeto de pedagogias culturais é assumir que aprendemos sobre isso em diferentes instâncias educativas, muito antes do ingresso na vida escolar. Conforme Meyer (2005) explicita, existe um amplo aparato cultural nos quais “os indivíduos são transformados em – e aprendem a se reconhecer como – homens e mulheres” (p. 17). Esses investimentos iniciam na família, que incentiva, desde muito cedo as crianças a realizarem práticas “apropriadas” aos gêneros. A dança é uma dessas práticas incentivadas ao feminino, enquanto que aos meninos é estimulada a prática de esportes de um modo geral.

Vilela e Hernández (2008) concordam com tal afirmação e nos convidam a observar que grande parte dos frequentadores de academias, cursos, e/ou dos consumidores de produtos de dança é composta por mulheres, apresentando os seguintes dados a respeito do Curso de Graduação em Dança da UNICAMP/ SP: “as mulheres correspondem, em média, a aproximadamente 94% de ingressantes, para 6% de homens, havendo uma pequena redução masculina de concluintes do curso, alterando-se para 4% os diplomados masculinos e 96% de diplomados femininos” (VILELA E HERNÁNDEZ, 2008, p.4).

Conforme Vicenzia (1999), a instituição da profissão da dança no Brasil é recente e está muito ligada à figura feminina. Apenas nas primeiras décadas do século XX é que algumas escolas de dança foram fundadas, normalmente por estrangeiras que permaneceram no Brasil, como a bailarina russa Maria Olenewa, que, em 1927, passou a dirigir a primeira escola de danças pertencente ao Teatro Municipal do Rio de Janeiro.

Vilela e Hernández (2008), ao analisarem a situação do mercado de trabalho da dança, estabelecem relação entre as profissões do artista da dança e a do professor no ensino formal, mostrando que o número de profissionais do gênero feminino que ocupam o que chamam de base da pirâmide - as ocupações de menor destaque social como bailarinas ou professoras – é muito grande, mas que o cenário se transforma quando olhamos para os cargos de chefia e liderança, os quais são ocupados em grande escala por homens (VILELA E HERNÁNDEZ, 2008).

Hanna (1999) acrescenta que, no meio artístico da dança, embora as mulheres predominem, são os homens que desproporcionalmente são os mais reconhecidos, os que possuem maior facilidade de conquista de emprego e também os que ocupam os cargos mais elevados como produtores, empresários, diretores no mundo da dança, muitas vezes posições mais poderosas, melhor remuneradas e “não dançantes”. Acredito que tal informação nos faça relativizar a ideia da hegemonia do gênero feminino, não porque não reconheçamos a sua maioria, mas pelo menor poder de decidir e dirigir ao ocuparem posições ditas inferiores.

A autora comenta também que, a partir da eclosão da dança moderna⁷², grande parte dos departamentos de dança das universidades norte americanas tem sido dirigida por mulheres (HANNA, 1999). Na realidade brasileira, isso parece também estar acontecendo, o que pode ser percebido nos “rastros” deixados ao longo da escrita do projeto, os quais indicam a primazia das mulheres não somente na ocupação de cargos de chefia nos Cursos de Graduação em Dança no Brasil, mas também na produção de teses, dissertações, artigos relacionados à dança e ao ensino dessas. O que me interessa particularmente é compreender as implicações disso, nessa nova configuração que a dança adquire na contemporaneidade – o status de saber disciplinar na escola.

Se é palpável, visível e hegemônica a presença do feminino na dança e, colada a essa representação, a ideia de uma “boa dança”, com resquícios daquilo que se considerava ser a “verdadeira cultura”, preconizando ideais de corpo e civilidade, como tudo isso entraria em

⁷² Forma de dança expressiva que se opôs aos ditames de corpo e linguagem do balé clássico. Emerge no final do século XIX e início do XX na Europa e nos Estados Unidos nas figuras de vários artistas como Isadora Duncan, Rudolf Laban, Mary Wigman, Martha Graham, Ruth Saint Denis, Ted Shaw, Loy Fuher dentre tantos outros.

jogo no cotidiano das escolas públicas, normalmente periféricas, que atendem a população de baixa renda e nas quais as aulas são ministradas obrigatoriamente para meninos e meninas? Como essas professoras educadas por outras mulheres, nos centros tradicionais de ensino da dança ou nas universidades, lidarão com essa “diversidade” e particularmente com os meninos? Nesse momento posso somente especular diante da complexidade dessas questões.

Em minha dissertação de mestrado, considerei que a associação da atividade da dança ao gênero feminino é problemática para o masculino, pois entra no terreno da sexualidade. Para Louro (2001) a heterossexualidade:

é concebida como “natural” e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento (p. 17).

Conforme Louro (2001; 2004) nos mostra, a jornada percorrida por um menino na direção da heterossexualidade não tem nada de natural e é fruto de amplo investimento cultural, regulado nas mais diversas instituições (mídia, escola, igreja...) e no interior da própria família. Como difíceis obstáculos, as representações culturais que associam o homem à homossexualidade dificultam as escolhas pela dança, se essas não estiverem legitimadas como práticas masculinas. Estas questões atravessam o ensino da dança na escola que: ora poderá reforçar, ora contestar tais representações.

Stinson (1998), ao realizar uma pesquisa com alunos de dança em ambientes escolares nos Estados Unidos, constatou que a maior preocupação dos meninos de dez a quinze anos que entrevistou era de que a dança fosse uma "aula de meninas"; já para os meninos maiores de quinze, de que as pessoas pudessem pensar que eles eram homossexuais por frequentarem aulas de dança. Sendo assim, percebemos que realidades distantes (a norte-americana e a brasileira) podem ser muito próximas e encontrar as mesmas dificuldades para a inserção da dança no currículo escolar.

No entanto, em algumas formas de dança como o *rap*, a dança tradicionalista gaúcha, as danças populares brasileiras (sejam elas folclóricas, de salão ou étnicas), a figura do homem aparece, até centralmente em algumas delas, aparentemente sem carregar o rótulo da homossexualidade (pelo menos não de forma tão ostensiva). Essas formas de danças são comumente classificadas como *populares* – ao contrário do balé clássico e das formas que dele decorreram (moderna, contemporânea), que são apresentadas como danças *eruditas*

(teatral, cênica) (HANNA, 1999; ROBATTO, 1994).

Segundo Harvey (1993), existe uma mudança estilística no conceito de arte pós-moderna que está relacionada à cultura de massa; tal mudança envolve a moda, *pop art*, a televisão, entre outras formas de mídia de imagem, que estão imiscuídas na vida cotidiana. No cenário da contemporaneidade, podemos inferir então que outras representações de dança estão disputando a hegemonia da significação no âmbito da escola, o que tem também tem implicações para os gêneros.

As metanarrativas que marcaram a modernidade foram minadas numa gama de campos, entre eles, as artes, a arquitetura e a filosofia. Harvey (1993) comenta que a ênfase contemporânea no campo da produção em eventos, espetáculos, *happenings* e imagens da mídia produziu um colapso na estrutura de tempo, por causa da preocupação com a instantaneidade pós-moderna; da mesma forma, promoveu uma aproximação entre a cultura dita popular e a “alta cultura”.

Considero que a desconstrução dos sentidos atribuídos à própria conceituação do que é arte, minada pelos pensadores pós-modernos, assim como nos Estudos Culturais, representa um ponto decisivo nesse “outro” olhar para a dança contemporânea, assim como para questões de classe social.

Pode-se afirmar que a dança, em geral, tem assumido uma crescente visibilidade no cenário contemporâneo, e essa parece estar sendo ampliada através da televisão, que tem divulgado distintos programas sociais, megashows, *clips*, filmes, em que a dança e a música aparecem “coladas” uma à outra.

Conforme discorro em minha dissertação, nos últimos anos, os homens que dançam vêm passando, gradativamente, a ocupar um crescente espaço na mídia, rompendo (ou minando) algumas “certezas” sobre a sexualidade desses bailarinos que, até então, estavam cristalizadas no âmbito da cultura. Dessa forma, as possibilidades de vermos homens dançando se ampliam nesse cenário pós-moderno, a partir da televisão e de todo o seu aparato de produção, que faz circular, em distintos contextos, também distintas formas de dança. Posso presumir, então, que a dança veiculada na televisão, nos mais diversos programas e com os mais diversos propósitos, aliados ao seu espantoso índice de alcance e audiência, acaba por minar algumas representações hegemônicas acerca da dança, ao mesmo tempo em que produz outras. Talvez um dos pontos a refletir nesse trabalho é como isso é negociado no cotidiano das aulas de Dança, quando essa se torna disciplina obrigatória no contexto escolar. (SOUZA, 2007).

A tese de doutorado de Maria do Carmo Saraiva Kunz⁷³ (2003), *Dança e gênero na escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética*, analisa a relação de escolares, meninos e meninas, com a dança e outras atividades expressivas, a partir de uma abordagem qualitativa fenomenológica e etnográfica. O problema que, particularmente, impulsionou esta pesquisa, realizada em uma escola particular de Santa Catarina, seria a ausência da dança na escola e as resistências de meninos à participação na dança e atividades expressivas na formação escolar, tendo a autora selecionado uma escola que trabalhava com a dança enquanto conteúdo de outras disciplinas. A partir de sua pesquisa, Kunz (2003) traz importantes reflexões sobre a desconstrução da imagem da dança como prática feminina no discurso dos meninos e meninas envolvidos. A autora considera que, a partir da dança, é possível desconstruir binarismos de gênero e ainda, “ampliar as capacidades, experiências e conhecimento em relação à dança e ao gênero” (p. 397).

Procurei abordar essas questões por compreender que as pedagogias culturais constituem os alunos e alunas contemporâneos, assim como professores atuam no jogo de tais relações (também de gênero). Afinal, no currículo e cotidiano da escola, elas se fazem presentes. Ao realizar essa contextualização da dança em geral e do ensino da dança procurei levantar algumas circunstâncias que propiciaram a emergência dessa prática enquanto disciplina, particularmente nas escolas do Rio Grande do Sul, procurando demonstrar algumas tramas possíveis nos muitos currículos da/para a dança. Cabe-me, a seguir apresentar o modo com que fui tecendo o texto a partir das entrevistas realizadas com as professoras de Arte/Dança na escola, demonstrando um jeito de dançar essa (nova) dança.

⁷³ Professora doutora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Tese de doutorado em Motricidade Humana - especialidade de Dança. Universidade Técnica de Lisboa - UTC. Faculdade de Motricidade Humana Orientadora: Doutora Ana Paula Batalha. 2003.

3 SOBRE O MODO DE DANÇAR ESSA DANÇA

*Pesquisar é uma aventura, seja um bom detetive
e esteja atento a suas intuições!
(COSTA, 2002, p.151)*

Nesse capítulo me proponho a descrever o modo pelo qual conduzi o estudo – um caminho traçado, *um jeito de dançar essa dança*, buscando orientar os leitores na compreensão de tal trajetória. O caminho principal escolhido para constituir os dados da pesquisa foi a entrevista, pois acredito na potência dessa técnica de investigação não somente na obtenção de informações, mas inclusive no que tange à própria possibilidade de reconfiguração das perguntas e na determinação – ou não – de outros materiais analíticos.

Aventurar-se na pesquisa, seguir as intuições e não se acomodar com essas, buscando pistas e um caminho confiável, como um detetive, são recomendações apropriadas para quem se atreve a escrever uma tese. Denzin & Lincoln (2000) denominam de *bricoleur*, o pesquisador que se vale de toda e qualquer ferramenta julgada necessária, bem como de todo e qualquer método e material empírico disponível, para responder às suas questões de pesquisa. Mas as técnicas e as ferramentas, muitas vezes, têm de ser (re) inventadas, modificadas ou, ainda, utilizadas em conjunto, e as práticas interpretativas não podem ser, necessariamente, adotadas de antemão.

No capítulo anterior, procurei ilustrar com a minha experiência, o quanto estou implicada com esse objeto de estudo – *a dança na escola* - enquanto alguém que tanto atua na formação de professores de Dança em nível superior, quanto atua na escola básica há mais de quinze anos e também ministrou oficinas de dança na rede municipal de Porto Alegre, além das experiências com o ensino da dança em academias. Sendo assim, é possível considerar, apoiada em Clandinin e Connelly (2011), que minhas memórias e experiências, por vezes, também compõem os textos de campo e análise.

Imersa nessa, por que não dizer, intensa e dinâmica experiência da dança na escola, ocupando distintas posições no âmbito profissional, sinto-me privilegiada para discorrer sobre o tema dessa tese. Esse privilégio, no entanto, só aumenta a responsabilidade em discernir aquilo que vivi daquilo que pretendo abordar, pois, apesar do meu conhecimento de causa e

do objeto de estudo ter sido perseguido ao longo de tantos anos, muitas perguntas ainda me acompanham; aliás, pareceram multiplicar-se, diante da emergência do que estou nomeando como “nova” posição identitária – o/a professor/a de Arte/ Dança na escola.

Para chegar a essa constatação, que, nesse momento, parece ter sido gerada de antemão, foi necessário percorrer um longo caminho, investigando e mapeando concursos públicos, realizando as entrevistas e, concomitantemente ou a partir dessas, buscando documentos e contatos com as prefeituras.

A partir desse emaranhado de histórias (textos) existentes que se entrelaçam e que dão sentido umas às outras, procurei sintetizar a questão de pesquisa norteadora da escrita dessa tese, focalizando a questão de identidade que se reconfigurou a partir das narrativas das entrevistadas que vivenciam ou vivenciaram a experiência de professora de Arte/ Dança na escola:

Como se constitui a(s) identidade(s) do professor de Arte/Dança na escola, diante do recente processo de curricularização⁷⁴ dessa prática no RS?

Outros questionamentos auxiliaram a própria elaboração da questão norteadora, em um momento inicial:

Como os diferentes arranjos culturais possibilitaram a emergência da disciplina de Arte/ Dança no contexto das escolas do Rio Grande do Sul? Como esses professores articulam os saberes advindos da formação como bailarinas e professoras de dança no ensino informal, com os saberes advindos da graduação e, ainda, como negociam suas práticas docentes com os interesses dos alunos? Como os diferentes significados da dança se entrelaçam, se confrontam e são articulados no cotidiano escolar?

Parto do pressuposto de que os aspectos contemporâneos da cultura têm possibilitado a expansão e a multiplicação dos significados da dança, com a emergência dessa enquanto um

⁷⁴ Optei pelo termo *curricularização* e não *escolarização*, muito embora ambos os termos carreguem sentidos que *deslizam* e precisam ser relativizados. Em relação à *curricularização* tomo o termo aqui como relativo à institucionalização de um determinado saber como saber curricular escolar. Falo, assim, de modo mais específico, do currículo escolarizado, dos saberes que se encontram em processo de institucionalização na escola (dança). Por outro lado a *escolarização* da dança – introdução regular da dança no espaço escolar – não é algo tão recente, pois essa prática é comumente realizada na escola, principalmente nas festividades escolares (dia das mães, do índio, do gaúcho etc), como oficinas extracurriculares ou ainda compondo o currículo de outras disciplinas como a Educação Física. Isso é constatado partir de minha própria experiência como coordenadora de oficinas de dança na escola, professora na rede municipal de ensino de Porto Alegre, ou ainda orientadora dos estágios nos cursos de Dança e Educação Física da ULBRA. Alguns estudos como os de Ângela Ferreira da Silva (2007), Ângela Bessa Garcia (2001) dentre outros autores, evidenciam igualmente a presença da dança na escola.

saber disciplinar nas escolas do RS e dos muitos currículos que entram no jogo de significações no cotidiano escolar – da tradição em dança, legislações, parâmetros de ensinos, saberes advindos da formação superior em dança, de gênero e sexualidade, da mídia, do corpo – constituindo assim uma nova ou outra dança.

Acredito que essa nova dança se distingue, se diferencie daquilo que comumente é nomeado/ vivido como dança no cenário artístico; em decorrência, a(s) identidade(s) do professor de Arte/ Dança na escola sofre(m) deslocamentos, ou, ainda, para se conformar (em) à estrutura da escola (moderna) e lidar com os sujeitos (contemporâneos) que nela transitam, precisa(m) deslocar-se/ transformar-se/ adequar-se constantemente.

Os aspectos culturais aos quais me refiro são muitos, mas nesse momento ressalto a emergência da nova LDB (1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1997; 1998), dos Referenciais Curriculares – Lições do Rio Grande, volume 2⁷⁵ (2009), graduações em Dança no RS, concursos públicos para professor de Arte/ Dança em municípios e para o Estado do RS, como eventos que – conforme já explorei nos capítulos anteriores – ampliaram a discursividade sobre o ensino da dança na escola e possibilitaram a emergência da nova posição identitária – professor de Arte/ Dança. Somando-se a esses, posso ainda mencionar os encontros, seminários, fóruns, produções acadêmicas em forma de artigos, monografias, dissertações e teses em Dança.

Ao apresentar meu projeto de tese, defendido e aprovado em 2013, pensava em utilizar a *entrevista* como técnica de investigação e ponto de partida para realizar esse estudo, já que meu principal interesse centra-se nas narrativas de professores implicados com o ensino da disciplina Arte/ Dança nas escolas. Hoje, ao reescrever sobre o caminho metodológico de minha pesquisa, já não posso afirmar que as entrevistas foram o ponto de partida, embora elas sejam centrais, pois, antes mesmo de realiza-las, contei com a minha *experiência* de professora no Curso de Licenciatura em Dança na ULBRA, particularmente de orientadora de estágios, o que me possibilitou apropriar-me de tantos textos referentes ao tema, além de acompanhar os depoimentos das estagiárias ao simularem tal posição identitária na escola. Além disso, vivenciar a escola e todas as suas contradições, inclusive ensinando dança no currículo da Educação Física e atividades extracurriculares não somente me impulsionaram a buscar tal objeto de estudo (a dança na escola), mas também traçar os eixos do roteiro semi-estruturado da entrevista. O que pretendo problematizar nesse momento é o papel da experiência do/ para o pesquisador que se propõe a trabalhar com narrativas.

⁷⁵ Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Artes e Educação Física.

Para Clandinin e Connelly (2011) “a vida – como ela é pra nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades” (p.48). Segundo os autores mencionados, a experiência acontece narrativamente e o que eles nomeiam como pesquisa narrativa seria uma forma de compreender a experiência educacional, isso é, a vida nas escolas, nas salas de aula e em outras paisagens educacionais. Neste âmbito, o pesquisador realiza o trabalho em colaboração com os participantes, revivendo e recontando as histórias de experiências que compuseram a vida das pessoas nas perspectivas individual e social.

A narrativa, segundo Larrosa (1994), é um modo de discurso que diz respeito às redes de possibilidades discursivas nas quais estamos imersos num determinado tempo-espaço e nos permitem falar de tal modo. Percebo-me então como alguém que, imersa no mesmo espaço tempo, da contemporaneidade, da escola, de professora, que vivenciou experiências sensíveis semelhantes, constituída nessa complexa teia discursiva, passa a (re) contar histórias e experiências.

Para realizar esta análise cultural procurei cercar-me, além das narrativas obtidas a partir das entrevistas, de todo o material empírico disponível e necessário no sentido de atender às questões propostas na pesquisa, ciente de que, muitas vezes, a própria entrevista motiva a reconfigurar as questões traçadas de antemão.

Na perspectiva teórica aqui assumida, a entrevista é vista como um “jogo interlocutivo” tal como é proposto por Silveira (2002), ou, ainda, como uma “encenação”, para Arfuch (1995). As palavras *jogo* e *encenação* descaracterizam a suposta e pretensa crença de que estaríamos extraindo a “verdade” a partir da entrevista, o que é comumente preconizado nas abordagens tradicionais.

O ritual da entrevista, a sua formalidade, no entanto, não pode ludibriar o/a pesquisador/a, pois, como nos mostra Arfuch (2001), existem algumas premissas das quais devemos nos cercar ao trabalhar com relatos biográficos; são elas: a vida, compreendida como uma unidade inteligível, é construída na situação comunicativa, a partir dos relatos; existem muitas possibilidades de contarmos as histórias (as vozes do autor, do personagem, do narrador) e nenhuma dessas versões pode ser considerada mais legítima que a outra; os sentidos assumidos podem ser diversos, de acordo com a forma dos relatos; as identidades dos entrevistados são forjadas/ inventadas/ construídas nas tramas dessas histórias (ARFUCH, 2001).

Entrevistar requer um conjunto de habilidades do entrevistador em todas as etapas,

sendo que o trabalho de investigação inicia muito antes do ato de entrevistar. Zago (2003), ao relatar o seu modo particular de trabalhar, diz que procura entrar em contato com pessoas-chave em cada pesquisa, as quais, “pela posição que ocupam ou conhecimento que detêm do local estudado, podem auxiliar no mapeamento do campo e das pessoas-chave para o estudo e, quando possível, intermediar contatos para facilitar a entrada no campo” (p. 293).

A entrevista, como uma técnica legitimada no âmbito acadêmico (ARFUCH, 1995; 2001; SILVEIRA, 2002; 2005; JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002; GASKELL, 2002; ZAGO, 2003), foi escolhida por compreender que o importante seria “trazer as vozes” das professoras para o texto dessa tese, isso porque meu interesse é justamente analisar as narrativas de quem ocupa a posição de professora dessa “nova” disciplina no âmbito escolar.

Autores/as como Silveira (2002), Arfuch (2001) e Larrosa (1994) ressaltam o caráter crucial que tem a narrativa na invenção/ construção identitária, o que se refere também a minha própria identidade, já que o meu papel de entrevistadora e posteriormente de quem tece esse texto também constitui uma narrativa. Muitas histórias se entrelaçam nesse fazer: a minha, a das professoras, as dos alunos, além de outras vozes que ecoam advindas de textos, legislações e trabalhos acadêmicos. Sendo assim, as muitas identidades envolvidas nesse processo se reconstróem e reinventam ao serem narradas, e procuro compreender, a partir da análise cultural (SILVA, 2003; WORTMANN, 2002), as circunstâncias e/ ou contextos que possibilitaram a ocupação de tais posições.

Larrosa (1994) evidencia alguns pontos que se referem ao ato de *narrar-se*. Um deles trata da questão temporal:

Ao narrar-se, a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma. Por outro lado o dizer-se narrativo não implica uma descrição topológica, mas uma ordenação temporal. Assim, o narrador pode oferecer sua própria continuidade temporal, sua própria identidade e permanência no tempo (embora sob a forma de descontinuidades parciais que podem ser referidas a um princípio de reunificação e totalização) na mesma operação na qual constrói a temporalidade de sua história. (LARROSA, 1994, p. 69).

A cultura é, para Larrosa (1994), um gigantesco e agitado conjunto de histórias, no qual narrar-se se dá num diálogo entre narrativas, entre textos. Sendo assim, a consciência de si é “algo que vai se fabricando e inventando, algo que vai se construindo e se reconstruindo em operações de narração e com a narração” (LARROSA, 1994, p. 71). O discurso é uma entidade tênue e indeterminada, capaz de uma produtividade quase infinita, e “as práticas discursivas são também práticas sociais organizadas e constituídas em relações de desigualdade, de poder e de controle” (LARROSA, 1994, p. 71).

A autonarração não é o lugar onde a subjetividade está depositada, o lugar onde o sujeito guarda e expressa o sentido mais ou menos transparente ou oculto de si mesmo, mas o mecanismo onde o sujeito se constitui nas próprias regras desse discurso que lhe dá uma identidade e lhe impõe uma direção, na própria operação em que o submete a um princípio de totalização e unificação (LARROSA, 1994, p. 72).

Outro aspecto importante na compreensão do processo de narrar-se é quanto às múltiplas vozes que aparecem no próprio ato de contar uma história. As narrativas pessoais baseiam-se na pressuposição, como nos mostra Larrosa (1994), de que o autor, o narrador e o personagem, são as mesmas pessoas. No entanto, cada um deles ocupa uma dimensão distinta no espaço discursivo e tem as próprias regras: tais vozes não coincidem pois, ao recontarmos histórias, em diferentes ocasiões ou com diferentes propósitos, reinventamos nossa identidade e, como nos mostra Arfuch (2001), vamos construindo algo que chamamos de próprio, mas apenas em termos relacionais.

Tais compreensões acerca das narrativas foram importantes na escolha pela entrevista, mas, mais do que isso, elas também foram configurando o modo como passei a entender a própria técnica de pesquisa. Assim, como nos mostram Victora, Knauth & Hassen (2000), o referencial adotado, a abordagem da pesquisa e o problema de estudo participam desse processo.

Zago (2003) comenta que, mesmo existindo a necessidade de nos aproximarmos dos livros de metodologia, não podemos ignorar que “parte considerável da produção de entrevista e do aprendizado que adquirimos sobre sua condução se opera no processo concreto da investigação” (p. 294).

Como bem nos mostra Silveira (2002), a entrevista se dá numa interação, numa relação entre entrevistador e entrevistado, sendo constituída no próprio processo de fazê-la. Tal técnica é marcada pela tensa demarcação prévia: um pergunta e o outro responde. No entanto, as regras do jogo podem se inverter e o entrevistador (pesquisador) pode passar a responder ao invés de perguntar.

A leitura do texto de Silveira (2002), intitulado “A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados”, ajudou-me a refletir sobre o papel de entrevistadora, sobre essa relação entrevistador/ entrevistado, sobre as inseguranças geradas nesse evento discursivo. Trago as palavras da autora para problematizar essa questão:

[...] proponho-me a levar o leitor/a a olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (p. 120).

Diante da complexidade desse evento discursivo, passo a recontar o processo de fazer as entrevistas, algo que se inicia muito antes de formalizarmos tal situação.

3.1 Antes da Dança: ensaiando as entrevistas

Iniciar as entrevistas sempre é um processo difícil, mesmo para alguém que já tenha certa familiaridade com elas. E digo isso – familiaridade – por ter me valido de entrevistas na realização de minha dissertação de mestrado sobre o masculino na dança, o que me proporcionou alguma experiência. Além disso, orientei alguns trabalhos na graduação e dois na especialização em Dança, os quais foram realizados a partir de entrevistas: um deles sobre a dança na maturidade e o outro sobre as escolhas pela dança de salão. E o papel de entrevistadora e orientadora não foram os únicos que vivenciei; recordo ter concedido pelo menos duas entrevistas para dissertações de mestrado e uma para uma tese, trabalhos esses relacionados à Educação Física escolar.

Particularmente concordo com Zago (2003) quando comenta sobre um “turbilhão” de sentimentos que vivenciou na realização de seus trabalhos de campo na Educação, a partir da observação e das entrevistas. Um conjunto de tensões e inseguranças desde antes de estabelecer os primeiros contatos: delimitar os possíveis entrevistados, ajustar horários e locais da entrevista, elaborar um roteiro, mesmo que provisório etc. Para a autora (op.cit.), o pesquisador experientista, em cada novo estudo, certa tensão, principalmente na sua fase inicial, que “é geralmente acompanhada de muitas dúvidas: as decisões tomadas foram as mais acertadas? O roteiro de questões dá conta do que se quer estudar? Quem são as pessoas chave para fazer parte do trabalho? Elas aceitarão participar do estudo?” (ZAGO, 2003, p. 293).

A leitura de alguns autores e autoras, tais como Arfuch (1995; 2001), Silveira (2002; 2005), Jovchelovitch & Bauer (2002), Gaskell (2002), Zago (2003) e Zanten (2003) me acompanham na trajetória acadêmica, servindo algumas vezes de inspiração e embasamento, outras como permanentes convites à reflexão em todos os momentos do fazer da entrevista, dos que a antecedem até os posteriores, que se referem à transcrição e análises.

Como Zago (2003) e Silveira (2002) nos mostram, entrevistar requer estabelecer uma relação, que precisa ser construída e negociada – bem ao contrário do que dizem os manuais tradicionais de entrevistas, que normalmente predizem que devemos estabelecer uma relação “objetiva”, “sem envolvimento”. Decididamente, tais manuais não nos ensinam sobre o que fazer com as inseguranças e dúvidas.

Como entrevistadora, sei das razões e motivos que me levaram a fazer a entrevista. Mas... e os entrevistados? Pensar nas expectativas deles faz parte do trabalho da entrevistadora? E, ainda: será preciso dar algo em troca, além do retorno do trabalho? De alguma maneira ao contatar as possíveis entrevistadas⁷⁶ e mesmo durante as primeiras entrevistas, reflito constantemente sobre a “utilidade” de meu estudo.

Essas sensações, que algumas vezes me causavam algum “mal-estar”, se aproximam do que Vasconcelos (1996) comenta acerca do seu papel ambíguo como pesquisadora, da necessidade de se envolver no estudo com a sua subjetividade, do processo de interação com os sujeitos da pesquisa e do próprio ato criador da escrita como uma reconstrução da realidade. A autora, com base num fragmento do seu diário de campo, mostra as suas fragilidades, ao relatar que se sentia, em alguns momentos, como uma *intrusa* e/ou *colonizadora* na escola onde realizava o seu trabalho etnográfico. Penso que compartilhar desses sentimentos em algum momento é também um processo de autorização.

Esse processo de captar, ou, por que não dizer, capturar a entrevistada, seria totalmente diferente no caso de uma entrevista para um programa de televisão, jornal ou rádio, os quais poderiam se valer dos meios de comunicação para falar, promover ou divulgar seus trabalhos de dança na escola. Arfuch (1995) mostra que, nesses casos, existe um terceiro interlocutor, o público, o qual fica mais explícito nas situações comentadas acima, mas está presente em todas as entrevistas. A complexidade dessas se dá na tríade entrevistador/entrevistado/ público, mas a presença desse terceiro interlocutor (o público) parece intermediar o diálogo, já que a fala dos primeiros é a ele endereçada. Então, como equilibrar essa relação que envolve, de um lado, alguém que, de certa forma, sabe o que quer e, de outro, alguém que aceita colaborar, sem saber ao certo para que e para quem está falando, ou ainda, o que será feito com o seu depoimento? Como, ainda, dar alguma visibilidade ao entrevistado sem, no entanto, “perder as rédeas” de um trabalho acadêmico? Como delimitar as regras desse jogo dinâmico e complexo?

Para fins de melhor delimitar a escrita do projeto e testar minhas questões de pesquisa combinei com minha orientadora em realizar inicialmente duas entrevistas, pelo menos, e foi o que consegui produzir até aquele momento da escrita. É embaraçoso, mas necessário comentar que a própria delimitação das questões a serem discutidas no trabalho ainda estava se configurando nessas primeiras investidas metodológicas. Nessa direção, Zago (2003) comenta que uma das características das entrevistas na pesquisa social é “permitir a

⁷⁶ Frequentemente refiro-me ao feminino porque a quase totalidade de professores que estão atuando na disciplina são desse gênero.

construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso, [...] não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação” (p. 295).

Após esse período inicial é que a questão de identidade passou a ser o meu foco principal da pesquisa; até então, estava muito concentrada em descrever as condições de possibilidades para a emergência de tal posição identitária em nosso contexto sul-riograndense. Creio que essa questão adjacente foi bastante importante e me propiciou elaborar com mais certeza o seguinte objetivo do trabalho: *compreender como a identidade de professor de Arte/ Dança na escola vai se constituindo, desde a sua formação inicial como bailarino, na formação acadêmica e posteriormente ao ingressar na escola e enfrentar os desafios desse cotidiano marcado pela tradição*. Creio ser importante reforçar que essa suposta “clareza” não estava estabelecida de antemão, embora o próprio roteiro (APÊNDICE 1) já apontasse nessa direção.

Interessada em realizar uma análise cultural, a partir das narrativas de minhas entrevistadas, entendo que as histórias ganhavam também sentido no processo de escrita e que, como nos mostra Silveira (2002), existem “lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados” (p. 130), mostrando-nos as ambiguidades desse processo, que é atravessado por relações de poder.

Jovchelovitch & Bauer (2002), no texto *Entrevistas Narrativas*, alertam para a formulação de questões na fase de preparação e iniciação dessas, que se distanciam do modelo pergunta-resposta das entrevistas tradicionais. Se estamos interessados na narrativa dos entrevistados precisamos, então, achar outro modo de desencadeá-las. Acrescento nesse momento que o desencadear de cada entrevista inicia-se bem antes da gravação. A entrevista com Iris⁷⁷, minha nona entrevistada, só se concretizou a partir de muitos meses após os contatos iniciais por email e telefone.

Tracei basicamente três eixos de questionamentos no roteiro: a formação acadêmica e extra-acadêmica das professoras, o início na escola e o cotidiano das aulas de dança. Nos dois primeiros eixos me interessava compreender como foi a inserção das participantes nas escolas, desde suas nomeações e algumas particularidades do concurso, saber com quais turmas estavam trabalhando, em quais espaços físicos, e o relacionamento delas com seus colegas de trabalho e equipe diretiva; também me interessava saber se já havia alguma prática

⁷⁷ Nome fictício.

de dança na escola ou algum projeto anteriormente às suas nomeações. Sobre a formação das professoras, interessava-me tanto a acadêmica, como a que se dera anteriormente como bailarina ou professora de dança. Queria saber quem foram os mestres e as experiências relevantes em dança. Os questionamentos sobre o cotidiano das aulas de dança na escola eram muitos e, no momento em que os traçava, estabelecia relações com as minhas experiências e hipóteses, algo que, nem sempre no fazer das entrevistas, tomou tanta centralidade como imaginava.

Inicialmente interessada em compreender como os muitos currículos e representações entram em negociação no cotidiano das aulas, fui aprendendo, no próprio processo de fazer as entrevistas, sobre o que mais me interessava: como as professoras narravam suas experiências, como lidavam com isso, ressignificando suas identidades.

Ao realizar o projeto de tese, me defrontava com a possibilidade de um pequeno número de entrevistadas, isso porque o critério pensado era o de selecionar pessoas que estivessem ministrando aulas na disciplina de Arte/ Dança em algum contexto (municipal, estadual ou particular) de escolas do Rio Grande do Sul. Imersa em um processo de mapear concursos e possíveis nomeados e já tendo realizado duas entrevistas, havia identificado, até aquele momento, em torno de vinte professoras e um professor na região metropolitana de Porto Alegre/ RS.

Não pretendia contar (e não abri mão desse critério, posteriormente) com professores/a que atuassem com dança em oficinas extracurriculares ou projetos sociais como o Mais Educação⁷⁸, ou ainda, como conteúdo de alguma disciplina como a Educação Física no contexto escolar. Minha trajetória de professora de Educação Física na rede municipal de Porto Alegre, atuando com oficinas de Dança e/ou como uma prática optativa da Educação Física, me permitia constatar o quanto a dança já estava escolarizada, pelo menos no contexto mencionado. O que me interessava então era as narrativas advindas de certa posição identitária – do/da professor/a de Arte/ Dança– sendo essa a principal “novidade” do meu estudo.

Mapear o número de possíveis participantes no Rio Grande do Sul foi uma etapa que não se esgotou no momento de escrita do projeto, e passou a ser um foco secundário ao longo do meu percurso de pesquisa; no entanto, não pretendi em qualquer momento, obter “a verdade”, “o número exato” de pessoas que estão ocupando tal posição, até porque o próprio fazer da pesquisa me ensinou a desapegar-me dessa suposta pretensão, diante de tantos

⁷⁸ Projeto do governo federal que incentiva a manutenção das crianças na escola em turno integral.

imprevistos, como por exemplo, o fato de algumas professoras entrevistadas já não estarem mais atuando na escola, enquanto que outras, ao contrário, iniciaram suas práticas recentemente⁷⁹. Isso me faz lembrar Costa (2002), ao propor uma agenda para novos pesquisadores: “Se concordarmos com o fato de que o conhecimento é parcial e provisório, fazer a nossa parte é cumprir com o que nos cabe em projetos que se reconfiguram permanentemente. Neles há lugar para todas as estrelas, incluindo aquelas que ainda estão por nascer” (p.155). Como pesquisadora, só posso desejar que esse estudo possa servir de ponto de partida para outros e que novas estrelas nasçam continuamente.

De certa maneira, o fato de fazer parte do corpo docente de um Curso de Licenciatura em Dança me colocou em uma posição privilegiada em relação ao estabelecimento de contatos com pessoas-chave que poderiam colaborar em minha pesquisa, assim como abrir portas para a entrada em escolas, se assim fosse necessário. Uma grande rede de colaboradores diretos e indiretos foi se formando ao iniciarmos a pesquisa, colegas de profissão, alunos/as e ex-alunos/as, as próprias professoras já entrevistadas, além de participação em eventos que geram novos contatos e *insights*.

Na ocasião da defesa do projeto de tese foi me sugerido pensar em um plano “B”, isto é, pensar em combinar outras técnicas e/ou materiais analíticos para realização da tese, já que naquele momento conseguia identificar um número pequeno de participantes. A partir de contatos obtidos com colegas/ professoras dos Cursos de Dança em outras instituições de ensino superior ou ainda, meus próprios contatos pessoais, delimitei um número de quatorze professores possíveis de serem entrevistados. Ao participar do IV Encontro das Graduações em Dança do RS⁸⁰ conheci duas professoras que já haviam trabalhado em escolas, na disciplina de Arte/ Dança e que recentemente ingressaram como professoras universitárias. As peculiaridades de suas histórias me interessaram e ampliei para um rol de dezesseis entrevistas.

Compreendi a necessidade de um plano “B” ao constatar o quanto os acontecimentos vão se modificando, por vezes em um curto período de tempo. Antes mesmo de finalizar as entrevistas planejadas, duas entrevistadas já não estavam mais atuando como professoras de Arte/ Dança na escola. Em um primeiro momento isso parecia desmotivador, mas, ao compreender que o meu foco centrava-se mais nas identidades dessas professoras, passei a encarar tal situação como um novo elemento a ser levado em consideração – a transitoriedade

⁷⁹ O Estado do RS nomeou um grupo de professoras de Arte/ dança no final de 2014, as quais iniciaram suas práticas no início do ano letivo corrente em 2015. Duas entrevistadas aguardavam a nomeação.

⁸⁰ Evento realizado na UERGS, Montenegro/ RS em 25 e 26 de abril de 2014.

e a não fixação – o que me fez constatar que, para algumas entrevistadas, a opção do trabalho na escola era somente uma etapa de passagem, uma experiência a ser vivida por algum tempo. (Para as professoras se manterem na escola, precisaram ponderar aquilo que ganhavam e perdiam em suas vidas particulares ou como artistas da dança).

Com o passar do tempo, percebi o quanto a transitoriedade das coisas interfere nos rumos da própria pesquisa. Lidando então com a incerteza e com o tempo limitado, passei a interessar-me por histórias de quem já havia vivenciado tal experiência na escola, mesmo que, por diferentes razões, já não estivessem mais atuando nessa. Ao mesmo tempo chamavam-me a atenção narrativas de algumas alunas da graduação (hoje professoras de Dança na escola) que pretendiam, mesmo antes de concluir a graduação, trabalhar no espaço escolar. Saber o que motivava suas escolhas⁸¹ pela escola, ao contrário da maioria de suas/seus colegas, era bastante instigante, pois enquanto algumas narrativas evidenciavam o caráter passageiro de práticas de dança na escola, outras buscavam o trabalho na escola como um objetivo.

Feitas estas primeiras considerações, relato que, ao longo do processo, realizei dez entrevistas, sendo que nove presencialmente e uma através de recursos da internet. Uma delas foi realizada através de email e troca de mensagens no *facebook*⁸²; além disso, presenciei um depoimento desta entrevistada, sobre o ensino da dança na escola, no evento mencionado, realizado em 2014. Outras três professoras aceitaram participar do estudo, mas, no transcorrer do período de tempo, não conseguimos realizar as entrevistas, devido às limitações de horários e circunstâncias da vida; uma outra professora não aceitou o convite, enviando-me gentilmente suas justificativas por email, e outros dois professores nunca responderam aos recados por telefone, email e deixados no *facebook*.

Acredito ser importante registrar que as ferramentas tecnológicas mencionadas têm possibilitado aproximações, contatos, trocas; no entanto, nem sempre o primeiro contato pode ser estabelecido através dessas. Muitas vezes as relações precisaram ser intermediadas por outras pessoas, constituindo assim uma rede mais ampla de colaboradores do estudo, que não somente a das entrevistadas. Posso citar como colaboradoras algumas colegas professoras das graduações em Dança da própria ULBRA, da UERGS e UFRGS, que me enviaram contatos e informações sobre egressos de seus cursos, além das próprias egressas que, através dos mais diferentes recursos, prestaram valiosas pistas e informações.

A constituição do meu material analítico, retomando Denzin & Lincoln (2000), não se

⁸¹ E comento nesse momento que boa parte dos graduandos, embora em uma licenciatura, não se identificam e nem pretendem atuar na escola.

⁸² Rede social veiculada na internet que pela sua popularidade e abrangência dispensa maiores apresentações. Trocamos mensagens *in Box*.

deu somente a partir das entrevistas; mesmo antes da realização dessas, alguns editais de concursos para a disciplina de Arte/ Dança ou Arte, ou ainda Educação Artística já foram passíveis de serem analisados, considerando esses concursos como constituidores identitários dessas profissionais. Seguindo essa linha de pensamento, um conjunto de documentos, legislações, currículos e projetos pedagógicos foram se agregando às próprias narrativas das entrevistadas, além das muitas outras vozes de orientandas, egressas do Curso de Dança, colegas professoras de outros Cursos. Esse complexo fazer deu sentido ao que os autores mencionados denominam de *bricolagem*, justificando os muitos entrelaçamentos realizados a partir da melhor delimitação da questão de pesquisa.

3.2 Realizando as entrevistas: da preparação ao improviso

Uma das tensões do trabalho com entrevistas é justamente constatar que elas demandam um grande investimento de tempo e trabalho, desde o seu processo de preparação até o momento de realizá-las. Além disso, é necessário negociar os tempos disponíveis do entrevistador/ entrevistado para a realização da própria entrevista.

Zago (2003) comenta que a necessária relação de confiança no processo da entrevista não existe desde o início da conversação, mas vai sendo construída pouco a pouco. Para essa autora, desde:

[...] o momento inicial das entrevistas é fundamental esclarecer os objetivos da pesquisa, o destino das informações, o anonimato de pessoas e lugares, além do horário do encontro e tempo provável de duração. Esses esclarecimentos e compromissos fazem parte do acordo inicial entre pesquisador e pesquisado, que é preciso respeitar (p. 303).

Preocupada com as questões éticas da pesquisa, procurei precaver-me levando o Termo de Consentimento Informado (APÊNDICE 2), o qual solicitei às participantes que lessem cuidadosamente antes da realização da entrevista propriamente dita, formalizando-o através da assinatura.

Anteriormente aos encontros presenciais, por telefone, procurei estipular com as participantes um tempo máximo de duas horas para a realização das entrevistas, levando em consideração o bate-papo inicial, tão necessário à formalização e à realização da entrevista. Particularmente nas primeiras investidas o gasto de energia parece ser imenso.

Silveira (2002), no entanto, observa que a entrevista é sempre um constructo com matizes e que a questão da confiança deve ser relativizada. Para “conquistar” essa suposta confiança, eu iniciava a contar um pouco da minha relação com o objeto de estudo, e nesse

“bate papo” inicial, algumas vezes eu é quem parecia estar no papel da entrevistada. É a maneira que encontrei para “obter passagem”; no entanto, as palavras ditas e não gravadas, não foram programadas e se ajustavam à pessoa entrevistada, uma espécie de improviso, que levei em consideração diversos aspectos do momento vivido.

Em relação à gravação, realizei a compra de um gravador digital com bastante antecedência, o que me possibilitou testá-lo várias vezes, explorando distâncias, volumes de voz, bateria, e usá-lo no momento da entrevista, sem maiores sustos ou surpresas.

Gaskell (2002) faz inúmeras recomendações para o momento da gravação, algo que para alguns pode ser desnecessário, ou até engraçado: “Confira sempre duas vezes, antes da entrevista, se o gravador está funcionando e tome cuidado para apertar os botões corretos na hora da entrevista” (p. 83).

Zago (2003) aponta que o local escolhido para as entrevistas é, também, uma condição importante, podendo facilitar ou produzir constrangimentos, ressaltando que os efeitos dessa escolha poderão ser distintos conforme o local de realização da entrevista. Os locais escolhidos em comum acordo com as professoras foram os mais diversos: realizei duas entrevistas em minha própria residência; duas, em salas do PPGEdU da UFRGS; duas, em salas do prédio 55 da ULBRA; duas, nas escolas das entrevistadas, uma, em um café em um *shopping center* de Porto Alegre, além de outra por email e *facebook*. Somando-se a esses espaços físicos, os espaços virtuais proporcionados via redes sociais, email, dentre outros, proporcionaram reencontros com algumas entrevistadas e complementação de algumas informações, além de obter informações com outras pessoas que não prestaram a entrevista formalmente.

O relativo isolamento pretendido inicialmente nem sempre foi possível. Assim, em uma das entrevistas realizadas na escola a professora, solicitou fazê-la no pátio da mesma, o que resultou em várias interrupções de alunos e outros profissionais no decorrer dessa. Outra entrevista, realizada em um café de *shopping center* transcorreu sem problemas maiores, embora em um espaço público com muitas pessoas transitando. Esses aspectos do fazer da entrevista são únicos, decorrentes dos acordos previamente estabelecidos com cada uma das entrevistadas. Concordo com Silveira (2002) quando afirma que a entrevista e a observação são facetas da mesma entrevista, somando-se a isso a negociação estabelecida de antemão quanto ao local, o tempo, enfim, explicitando a complexidade desse evento discursivo.

As duas primeiras entrevistas realizadas anteriormente ao processo de qualificação da tese foram fundamentais para testar o roteiro da entrevista e a minha habilidade de entrevistadora, mas foi a partir das explanações realizadas pela banca e da posterior reflexão

pessoal, que o foco de pesquisa foi delimitado mais precisamente, fato esse que influenciou a realização das entrevistas seguintes. A partir da quinta entrevista é que as hipóteses do estudo foram se consolidando.

Optei em manter algumas considerações realizadas sobre o processo de fazer as entrevistas iniciais, para expor alguns procedimentos padrão utilizados em todas as realizadas presencialmente.

Na primeira entrevista com Anita⁸³ procurei inicialmente formalizar a situação da entrevista entregando o termo de consentimento informado e explicitando melhor minhas intenções de pesquisa, depois de termos já conversado informalmente por meia hora. A entrevista gravada estendeu-se por 1h e 19 min. e, ao longo dessa, realizei retomadas de pontos do meu roteiro; ainda assim, várias informações prestadas anteriormente à gravação ficaram de fora, algo que procurei tanto quanto possível, retomar e anotar após a entrevista.

Havíamos marcado um limite para a finalização da mesma, mas ainda assim o extrapolamos. Senti que minha entrevistada estava exausta, mas pelo seu envolvimento e disponibilidade, continuávamos a emendar um assunto no outro. Ao finalizarmos, solicitei se ela tinha alguma pessoa para indicar para entrevistas futuras e ela me passou um contato bastante interessante.

A segunda entrevista foi realizada com Betina⁸⁴, professora da rede municipal de São Leopoldo. Esta professora é minha conhecida e parceira, pois foi supervisora em uma escola onde tive duas das minhas estagiárias do Curso de Dança. Esse relacionamento prévio abreviou algumas apresentações, posto que já havíamos realizado algumas conversas em outros momentos. O fato de ela morar em Canoas também facilitou a realização da entrevista na própria ULBRA em um horário de comum acordo. Assim, em dezembro de 2012 realizei a segunda entrevista, em meio às finalizações do semestre na graduação e final do ano letivo escolar.

Assim como na primeira entrevista, iniciei conversando informalmente e em seguida apresentando o termo de consentimento informado. A gravação da entrevista estendeu-se por 52 minutos e, analisando meu comportamento a *posteriori*, confesso parecer ter tomado as rédeas da entrevista, realizando várias interferências quando necessário.

Essa segunda entrevista me fez avaliar o tempo da realização da mesma, assim como refletir sobre o seu propósito. Concluí que o tempo de uma hora era bem razoável, embora várias questões influenciem em um maior ou menor tempo de realização da mesma, inclusive

⁸³ Nome fictício atribuído à primeira entrevistada.

⁸⁴ Nome fictício.

a empatia entre entrevistador e entrevistado. Pois assim como nos aponta Arfuch (2001), cada entrevista é única e instigante, cada uma delas é especial e diferente. Atualmente, finalizadas as entrevistas e transcrições, verifico o quanto as histórias realmente se aproximaram em alguns pontos e em outros se distanciaram, constituindo narrativas que, possibilitadas por um mesmo cenário cultural, foram feitas de modos particulares, a partir de experiências específicas, o que as torna únicas e especiais.

Na opinião de Gaskell (2002), Jovechlovitch & Bauer (2002) e Zago (2003), a riqueza (ou não) das respostas dos entrevistados relaciona-se também ao tema de pesquisa, demonstrando que o momento da entrevista pode representar a oportunidade do entrevistado ser ouvido e falar sobre questões do seu cotidiano profissional e social.

Enfocar as narrativas a partir de entrevistas tem também várias limitações, tal como é apontado por Jovechlovitch & Bauer (2002), algo que deve ser problematizado na realização das análises. No jogo das entrevistas, o entrevistador deve estar ciente que a história que ele obterá é, de certo modo, uma comunicação estratégica, com o propósito tanto de agradar ao entrevistador, quanto de afirmar determinado ponto, em determinado contexto político.

Ao apropriar-me da “palavra do outro”⁸⁵, é preciso levar em consideração esse caráter ambíguo das narrativas, compreender e relativizar as limitações para iniciar o processo de transcrição das entrevistas.

As transcrições das entrevistas finalizaram-se em dezembro de 2014, um processo árduo e meticuloso. Optei em contratar uma pessoa para realizá-las, devido ao meu tempo limitado, aproveitando assim para ouvir as entrevistas muitas vezes, anotando pontos que me chamavam a atenção pelas recorrências ou diferenças nas trajetórias de cada uma das entrevistadas. Ao reler todas as transcrições, realizei algumas correções pertinentes, pois o ato de realizar as entrevistas, com todos os imprevistos, improvisos, sentimentos e tensões do momento, os tons de voz, os gestos, os olhares... Não é passível de transcrição escrita pelo sistema linguístico convencional, em especial por uma terceira pessoa, que se prontifica a realizar um trabalho que se resume ao de um escriba da oralidade registrada em áudio.

A esse texto escrito (as transcrições), pois, foram se somando algumas anotações, marcas e até o registro de sensações revividas no evento da entrevista, totalizando, inclusive com a entrevista realizada por email, mais de 244 páginas. Acredito que o volume de informações obtidas ao longo do processo de fazer as entrevistas e entrecruzar com informações complementares advindas de concursos, currículos, secretaria de educação de

⁸⁵ Valendo-me aqui da expressão utilizada por Sampaio (2005).

Porto Alegre, documentos, dentre outros materiais empíricos, foi suficiente para que essa etapa de reconstrução de dados fosse finalizado, embora sempre fique a sensação que algo a mais poderia e deveria ter sido feito e que novas informações poderiam se somar às anteriores.

Na seção seguinte, procuro descrever como fui organizando as informações obtidas na pesquisa.

3.3 Apresentando o elenco e o cenário dessa dança

Nesta seção, pretendo apresentar o modo como fui organizando as narrativas obtidas com as entrevistas e através da leitura dos editais de concursos públicos realizados para a área da Dança, ao longo do meu processo de inserção no doutorado. Apresento alguns quadros esquemáticos que inter-relacionam os nomes fictícios de minhas colaboradoras com as localidades onde atuam ou atuaram com a Dança no ensino básico (na disciplina de Arte/ Dança) e o período de tempo.

Ao realizar as transcrições das entrevistas, uma das primeiras decisões tomadas foi sobre a forma com que iria me referir às professoras. Embora tenha sido questionada quanto à necessidade de manter o anonimato das professoras no momento de defesa do projeto de tese, pois essas seriam reconhecidas no âmbito acadêmico, decidi manter tal sigilo devido aos contratos (termo de consentimento informado) já assumidos com as colaboradoras. Estabeleci nomes fictícios para as entrevistadas atribuindo e relacionando as letras iniciais desses nomes à ordem de realização das entrevistas (à primeira, letra *A*, e assim por diante). Procurei também não utilizar nenhum nome verídico, como um possível fictício para outra colaboradora. Os nomes fictícios e a ordem de realização das entrevistas foram assim se constituindo: *Anita, Betina, Célia, Daiane, Estér, Fabiana, Giulia, Helen, Iris e Jane*.

O quadro abaixo apresenta: a ordem de realização das entrevistas, o nome fictício atribuído à professora entrevistada, sua instituição e formação acadêmica, a rede de ensino, forma de ingresso e município de atuação, o nível de ensino e o período de atuação na disciplina Arte/ Dança.

Quadro 1 – Relação das professoras da disciplina Arte/ Dança entrevistadas e suas respectivas formações, redes de ensino e período de atuação.

Nº	Nome fictício	Instituição e formação acadêmica	Pós -graduação	Rede de ensino/ forma de ingresso/ Município/ nível de ensino	Período de atuação na disciplina
1	Anita	UERGS/ Licenciatura em Dança	Não	Municipal/ concursada Porto Alegre/ Fundamental – anos finais	2010 – 2013
2	Betina	UNISC/ Licenciatura em Dança	Sim Especialização em Dança – PUC/RS	Municipal/ concursada São Leopoldo/ Fundamental – anos finais	2005 - ...
3	Célia	UERGS/ Licenciatura em Dança	Sim Especialização em Laban NY/ USA Mestrado em Artes Cênicas/ UFRGS	Municipal/ concursada Porto Alegre/ Fundamental – anos iniciais e finais Educação Infantil	2012 – 2014
4	Daiane	ULBRA/ Licenciatura em Dança	Não	Municipal/ concursada Viamão Fundamental – anos finais	2013 - ...
5	Estér	UERGS/ Licenciatura em Dança	Sim Especialização em Pedagogia das Artes/ UFRGS	Estadual/ contratada Emergencialmente Porto Alegre/ Fundamental – anos finais	2007 - ...
				Municipal/ concursada Porto Alegre/ Fundamental – anos iniciais	2011 - ...
6	Fabiana	UNICRUZ/ Licenciatura em Dança	Sim Especialização em Dança UCS. Mestrado em Artes Cênicas/ UFRGS	Particular/ contratada Horizontina/ Fundamental – anos iniciais e médio	2007 - 2011
				Estadual/ concursada Pelotas/ Fundamental – anos finais	2014 – 2015
7	Giulia	UNICAMP/ Licenciatura e Bacharelado em Dança	Sim Mestrado em Artes Cênicas/ UFRGS	Municipal/ concursada Caxias do Sul/ Fundamental – anos iniciais e finais	2007 – 2014
8	Helen	UFRGS/ Licenciatura em Educação Física	Sim Especialização em Dança	Municipal/ concursada Porto Alegre/ Fundamental – anos finais	2012 - ...
9	Iris	UFRGS/ Licenciatura em Educação Física	Sim Especialização em Dança	Municipal/ concursada Porto Alegre/ EJA	2009 - ...
10	Jane	ULBRA/ Licenciatura em Dança	Não	Particular/ contratada Alvorada/ Educação Infantil	2013 - ...
				Estadual/ concursada Porto Alegre/ Fundamental – anos finais	2014 - ...

O quadro analítico permite-nos visualizar que, das dez professoras entrevistadas, oito são licenciadas em Dança e duas licenciadas em Educação Física; atualmente seis professoras atuam na educação básica e quatro atuaram por um período mínimo de três anos. Outras três professoras que não estão mais atuando na educação básica, atuam no ensino superior, duas delas em universidades públicas e uma na particular. Essas professoras possuem pós-graduação em nível de mestrado.

Quanto à realização de pós-graduação, sete entrevistadas realizaram cursos de especialização e/ou mestrado e três que não o fizeram, manifestaram interesse em cursar em um futuro próximo.

Em relação às redes de ensino em que as entrevistadas ministraram ou ministram a disciplina de Arte/ Dança, são essas predominantemente públicas (estadual/ municipal). No entanto, chama a atenção o fato de escolas da rede privada contratarem professores de Dança para as disciplinas de Arte, em Horizontina e Porto Alegre. Outra questão interessante é o fato de uma das entrevistadas ter sido contratada emergencialmente para a disciplina de Educação Artística na rede estadual e permanecer nesse cargo sem concurso até os dias de hoje.

O tempo de permanência na posição de professora de Arte/ Dança na escola é um aspecto relevante em minha pesquisa. O que inicialmente parecia um imprevisto – o fato de algumas entrevistadas não estarem mais atuando como professoras no ensino básico – alimentou algumas hipóteses construídas; inclusive incentivou-me a entrevistar pessoas que estavam aguardando a nomeação para um dos concursos (SEC/RS) e outra, que havia exercido função por um período de mais de sete anos.

Abaixo faço um pequeno relato das motivações e informações complementares das entrevistadas, assim como da rede de relacionamentos formada ao longo do processo:

- Anita (entrevistada em 2012)

Anita mora em Porto Alegre/ RS. Iniciou a dançar balé clássico com dois anos de idade. Participou do IIº Encontro das Graduações em Dança, realizado em 2011 na ULBRA, o que me motivou a entrevistá-la. Entre 2003 e 2007 realizou o Curso de Licenciatura em Dança da UERGS, em Montenegro e prestou o concurso público para a rede municipal de ensino de Porto Alegre. Foi nomeada em 2010 e trabalhava 20h/ semanais em uma escola localizada na zona sul de Porto Alegre, com cinco turmas de C20 (8º ano), com três períodos semanais em cada uma delas.

A realização dessa primeira entrevista, em caráter exploratório, foi decisiva para não somente escrever o projeto de tese, mas para testar as questões de pesquisa e verificar a potencialidade da entrevista. Anita me indicou o nome de outra possível entrevistada (que

estou chamando de Iris), a qual já havia trabalhado com oficinas de dança na escola onde estava atuando e realizou concurso para professora de dança.

- Betina (entrevistada em 2012)

Betina é natural de Cruz Alta/ RS. Participou durante muitos anos do grupo *Muovere*, dirigido por Jussara Miranda na mesma cidade. Ressalta essa experiência como importante, pois o seu trabalho hoje (na escola) se volta para a criação de processo coreográfico.

Betina foi precursora em muitos aspectos, pois cursou a 1ª turma da primeira Licenciatura em Dança do Rio Grande do Sul, na UNICRUZ, em Cruz Alta, graduando-se entre 1998 e 2002. Realizou também uma pós-graduação em Dança na PUC/RS, em Porto Alegre e, entre 2004 e 2006, trabalhou na UNICRUZ no Curso de Dança. Em 2005 realizou um dos primeiros concursos públicos para a disciplina de Arte/ Dança do Estado e foi nomeada em 2006.

Betina trabalha atualmente em duas escolas municipais de São Leopoldo, uma pela manhã e outra à tarde, totalizando 40h, com turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

- Célia (entrevistada em 2013)

Conheci Célia quando esta ingressou como professora universitária e seu nome já havia sido indicado por uma colega do Curso de Dança, justamente por Célia atuar como professora de Arte/ Dança na escola em Porto Alegre.

Célia iniciou seus estudos na dança com 10 anos, realizando sapateado americano em sua cidade natal, no interior de Santa Catarina. Em 2004 ingressou no Curso de Pedagogia das Artes/ Dança⁸⁶ na UERGS, com 17 anos, e o contexto universitário passou a ser um “divisor de águas” da sua compreensão da dança, das Artes, da Criação e de suas escolhas profissionais. Realizou duas especializações, uma delas na UFRGS e a outra em Nova Iorque (EUA). Ao retornar ao Brasil, pensou em continuar na carreira acadêmica e realizou o Mestrado em Artes Cênicas na UFRGS.

Ingressou na rede municipal de Porto Alegre em 2010, através do concurso público de 2009 e trabalhou pouco mais de um ano em uma escola na zona norte de Porto Alegre, com turmas de B20 (5º ano), em dois períodos semanais. Posteriormente solicitou transferência para outra escola na zona sul, mais próxima de sua residência. Nesta, trabalhou com crianças

⁸⁶ Na época o Curso da UERGS ainda se chamava assim; somente após a visita de reconhecimento do MEC em 2006 é que o nome do Curso passou a Licenciatura em Dança.

da Educação Infantil, A10 e A20 (1º e 2º ano), chegando a dar aulas para 10 turmas em 20h semanais. Ingressou como professora em um Curso de Licenciatura em Dança em 2013, fato esse que a motivou a se exonerar da rede municipal de Porto Alegre no início de 2014.

A história narrada por Célia tem particularidades muito interessantes, pois ela tem uma trajetória como artista da dança bem diferenciada das bailarinas e artistas de gerações anteriores; em pouco mais de dez anos obteve a graduação, duas especializações e o mestrado. Ao realizar a entrevista, deixou claro que o seu trabalho seria uma passagem, uma experiência necessária, até política, mas não um fim. Indicou-me para uma próxima entrevista uma professora que também havia ingressado no concurso da rede municipal de Porto Alegre e que foi sua colega na UERGS, advinda das danças populares.

- **Daiane** (entrevistada em 2014)

Daiane foi minha aluna no Curso de Dança da ULBRA e se graduou em 2011. Ao contrário de muitos alunos da Dança, manifestava seu interesse em atuar em escolas, desde a graduação. Os estágios foram decisivos na sua escolha, pois se identificava com as escolas. Após a formatura, passou a fazer concursos públicos e, em 2012, foi aprovada para a rede municipal de ensino de Viamão, iniciando a ministrar aulas de Artes em 2013. Daiane trabalha com alunos das séries finais do ensino fundamental, inicialmente com um período semanal de Artes em cada turma. No segundo ano, conseguiu ampliar o número de períodos para dois nos 6º e 7º anos.

Uma particularidade da trajetória de Daiane é que fez parte de um grupo de dança Açoriana da escola que frequentava até os 15 anos e buscou aprimorar seus conhecimentos na prática da dança ao longo da graduação, no *jazz*, *hip-hop* e dança do ventre.

Minha principal motivação para entrevistar Daiane foi justamente a sua determinação em trabalhar na escola, desde os anos da graduação. Tal determinação também foi percebida no seu cotidiano na escola, buscando soluções, sem esmorecer com as dificuldades encontradas. Ao realizar essa entrevista, constatei as diferenças entre as histórias das professoras anteriormente entrevistadas, principalmente na questão de a escola não ser somente uma possibilidade profissional, talvez passageira, para Daiane, mas um objetivo de atuação.

- **Estér** (entrevistada em 2014)

Estér foi minha quinta entrevistada; o seu nome foi indicado por Célia, que havia sido sua colega na UERGS. Estér é professora em duas escolas públicas em Porto Alegre, uma

estadual e outra municipal; na primeira ingressou através de contrato emergencial em 2008 e, na segunda, através de concurso público em 2012. Sua aproximação com a área da Dança foi a partir da dança folclórica portuguesa, pois participou de um grupo de danças por mais de dez anos. Conheceu outras formas de dança, como a moderna e a contemporânea nos anos da graduação. Nesse período diz que teve certeza que gostaria de trabalhar na escola e investiu mais no trabalho com os alunos do que propriamente em um trabalho corporal pessoal. Na escola estadual precisou adequar o seu conhecimento em Dança para aquilo que esperavam: um trabalho com as quatro linguagens das artes. Dessa forma, precisou estudar e buscar conhecimentos nas outras linguagens para atender a demanda da escola, inclusive realizando uma especialização em Pedagogia das Artes na UFRGS.

O modo como foi construindo a maneira de dar aula na escola estadual corresponde mais à ideia de um professor generalista das Artes; no entanto, um trimestre anual é dedicado à dança e realiza com seus alunos apresentações anuais em teatros de Porto Alegre. Sobre a escola municipal em Porto Alegre, não trabalha da mesma forma, isso porque o seu concurso foi específico para a linguagem da Dança. Sendo assim, está buscando outro caminho, outra maneira para desenvolver o trabalho de Arte/ Dança. Compara os alunos das duas redes e constata que as dificuldades e carências na escola municipal são muito grandes. Identifica-se mais com o trabalho na escola estadual.

- Fabiana (entrevistada em 2014)

Conheci Fabiana no IV Encontro das graduações em Dança, realizado em 25 e 26 de abril de 2014, UFRGS, em Montenegro/RS. Na ocasião levei um pôster em nome do grupo de pesquisa do Curso de Dança da ULBRA, sobre a realização de concursos públicos para a disciplina de Arte/ Dança. Fabiana, ao ler o pôster, fez considerações sobre alguns concursos realizados no interior, na cidade de Horizontina/RS, cidade essa que tem uma proximidade geográfica com Cruz Alta, sede da primeira graduação em Dança do RS, UNICRUZ. Nessa ocasião soube um pouco de sua trajetória de formação acadêmica e profissional, a qual considerei muito importante para a minha tese. Não conseguimos realizar uma entrevista pessoalmente, mas Fabiana se prontificou a colaborar com o meu estudo e travamos diálogos por email.

Ela realizou vários concursos públicos para a escola, sendo aprovada em todos, mas foi nomeada somente no último para o Estado, o qual assumiu em 2014. Anteriormente a isso, obteve experiência em uma escola particular de Horizontina/ RS na disciplina de Arte/ Dança nas séries iniciais e como voluntária em uma escola estadual de Porto Alegre no período de

realização de sua pesquisa de mestrado (em Artes Cênicas na UFRGS). Atualmente é professora concursada em uma Universidade Federal no Rio Grande do Sul, concurso esse pelo qual aguardava nomeação.

- **Giulia** (entrevistada em 2014)

Assim como Fabiana, conheci Giulia no IV Encontro das graduações em Dança; foi também palestrante. Giulia atualmente é professora da UERGS, na graduação em Dança, mas foi docente no ensino fundamental na rede municipal de Caxias do Sul/ RS de 2007 a 2014, na disciplina de Educação Artística. É graduada no bacharelado e na licenciatura em Dança pela UNICAMP/ SP e realizou o mestrado em Artes Cênicas na UFRGS. Concedeu-me uma entrevista em Porto Alegre, a qual foi realizada em uma sala da Pós-graduação na Faced da UFRGS. Conheci um pouco de sua trajetória de vida enquanto bailarina, acadêmica e como professora de dança e algumas particularidades do seu ingresso no município de Caxias foram bastante esclarecedoras.

- **Helen** (entrevistada em 2014)

Helen foi a 8ª entrevistada, indicada por uma colega da UFRGS. Eu pouco conhecia sua trajetória, pois apenas havia reconhecido seu nome na lista de aprovados do concurso para a disciplina de Arte/ Dança em Porto Alegre. Ao estabelecer os primeiros contatos através do *facebook*, foi muito receptiva e aceitou realizar a entrevista, apesar da dificuldade em conseguir com quem deixar sua filha ainda bebê. Realizamos essa em um café de um *shopping center* e transcorreu tudo bem, apesar da localização. Tínhamos pouco tempo e, então, procurei ser mais direta em minhas perguntas.

Helen é formada em Educação Física pela UFRGS e tem uma especialização em Dança, fato esse que lhe permitiu ingressar no concurso para a disciplina de Arte/ Dança no município de Porto Alegre (conforme edital). Iniciou a praticar balé clássico desde pequena em uma escola tradicional da cidade e foi adquirindo experiências nos diversos estilos de dança. Em sua trajetória, realizou trabalhos artísticos com diferentes companhias e tem experiência artística no teatro, além da dança. Nos anos de sua graduação fez estágio na prefeitura de Porto Alegre com as oficinas de dança em uma escola municipal, projeto esse que deu origem à escola preparatória de dança, localizada nessa escola. Até o momento conseguiu conciliar as duas carreiras, de professora na escola e de artista da dança e teatro, mencionando que cada uma delas tem seus prós e contras. Aponta que o trabalho na escola é gratificante, ainda mais com a continuidade do mesmo, além do fator estabilidade. Trabalhou

anteriormente como professora de Educação Física em uma escola particular por quatro anos trabalhando com as séries iniciais. Atualmente trabalha com os anos finais do ensino fundamental.

- Iris (entrevistada em 2014)

Iris foi indicada por Anita em minha primeira entrevista, por ter trabalhado com oficinas de dança em uma escola municipal da zona sul de Porto Alegre. É formada em Educação Física e tem especialização em Dança. Iris já era professora da rede municipal de Porto Alegre, na área de Educação Física, tendo realizado, porém, um segundo concurso para professora de Arte/ Dança no mesmo município. A negociação para realização da entrevista foi longa e confesso que cheguei a ponto de quase desistir do seu depoimento, isso porque Iris trabalha 60h na rede municipal, o que dificultava o nosso encontro.

Realizamos a entrevista em meio ao burburinho da escola em um dos seus períodos livres. Ao entrevistá-la constatei que pouco havia exercido a função de professora de Arte/ Dança, pois, assim que cumpriu o estágio probatório (três anos), passou a trabalhar com os projetos de dança. Em sua experiência com a disciplina de Arte/ Dança, trabalhou com a EJA⁸⁷ em uma escola da zona sul de Porto Alegre, assim como com algumas turmas de segundo ciclo (4º, 5º e 6º ano). Nesses anos procurava levar os alunos e pais para assistirem espetáculos de dança, na expectativa de proporcionar a apreciação em dança e a formação de plateia.

- Jane (entrevistada em 2014)

Jane foi minha aluna e orientanda na ULBRA no Curso de Licenciatura em Dança; graduou-se em 2013 e já trabalhava, mesmo antes de terminar a graduação, na Educação Infantil. Realizou concurso em 2013 para o Estado na disciplina Arte/ Dança, no qual foi aprovada e nomeada no final de 2014. Sua história de vida tem algumas particularidades que me motivaram a realizar a entrevista; a primeira delas é o fato de ter vivenciado a dança em uma escola municipal de Porto Alegre, na qual hoje são realizados diferentes projetos de Dança. Nesse espaço dançou no grupo coordenado por uma professora, com aulas de dança criativa e, mais no final do ensino fundamental, com balé clássico. Após esse período, só retornou a dançar bem mais tarde, concomitantemente a dar aulas de balé para crianças pequenas. Realizou o ENEM⁸⁸ e conseguiu ingressar no Curso de Dança através do

⁸⁷ Educação de Jovens e Adultos.

⁸⁸ Exame nacional do Ensino Médio.

PROUNI⁸⁹. Outro ponto que me chamou a atenção foi seu interesse em trabalhar na escola desde seu ingresso, algo que foi reafirmado na realização dos estágios obrigatórios. Ao obter uma experiência positiva no estágio III, com adolescentes, teve certeza que a sua caminhada profissional deveria ser trilhada na escola. Retomei o contato em 2015, ano em que realmente iniciou sua prática como professora de Arte/ Dança em uma escola estadual na zona leste de Porto Alegre.

Paralelamente ao trabalho de realizar as entrevistas e transcrevê-las, procurei, ao longo do percurso de realização do doutorado, mapear os concursos realizados para a disciplina de Arte/ Dança, inicialmente para levantar um número de possíveis entrevistadas. Conforme ia acompanhando o processo dos concursos e paralelamente realizando as entrevistas, fui constatando algumas questões importantes, como as especificidades do cargo, ou a desistência da vaga, sobre as quais procuro discorrer mais adiante. Nesse momento apresento um quadro dos concursos realizados para a área da Dança, ou para a Arte, com inscrições abertas ao licenciado em Dança:

⁸⁹ Programa Universidade para todos do governo federal. Conforme o site do próprio Prouni “é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior”. Disponível em http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php

Quadro 2 – Relação dos concursos públicos realizados no RS no campo da dança, as especificações dos cargos ou funções e os requisitos de formação acadêmica, de 2007 a 2014.

Concurso	Cargo ou função	Requisitos	Vagas
Prefeitura Municipal de São Leopoldo. Edital nº 1/ 2007	Professor Educação Artística – Dança	Nível superior	CR (cadastro reserva)
Prefeitura Municipal de Porto Alegre Edital nº 158/ 2008	Professor ensino fundamental e médio – Dança	LP em Dança ou LP em Educação Física com curso de especialização (Pós-graduação) em Dança	67 para todas as áreas de conhecimento. Não especificaram para a Dança.
Prefeitura Municipal de Esteio. Edital nº1/ 2009	Professor de Dança	Curso Superior em Dança ou Educação Física(Licenciatura Plena) ou Tecnólogo em dança com Certificado de registro no MEC de professor habilitado na disciplina.	01
Prefeitura Municipal de Montenegro Edital nº1/ 2009	Professor Área II – Educação Artística (Dança)	Licenciatura Plena – Habilitação Dança	CR
Prefeitura Municipal de Sapucaia do Sul Edital nº1/ 2011	Professor de Artes – Área II	Licenciatura Plena em Educação Artística, Artes Visuais e Plásticas, Artes, Cênicas ou Teatro, Música e Dança.	10 vagas, independente da especificidade
Prefeitura Municipal de Viamão Edital nº1/ 2011	Professor de Educação Artística	Licenciatura Plena em Educação Artística, Artes Visuais e Plásticas, Artes Cênicas ou Teatro, Musica e Dança.	CR
Secretaria de Estado da Educação do RS Edital / 2011	Licenciatura Plena em Artes (Dança) ou LP em Educação Artística (Dança)	Diploma de Curso Superior	308 vagas para todas as linguagens das Artes em todas as regiões do estado.
Secretaria de Estado da Educação do RS Edital / 2013	Licenciatura Plena em Artes (Dança) ou LP em Educação Artística (Dança)	Diploma de Curso Superior	81 vagas para todos as CREs, sendo para a 1º CRE de Porto Alegre 16 vagas.
Prefeitura Municipal de Horizontina Edital 1º/ 2014	Monitor de Dança	Curso Superior, Licenciatura Plena ou Bacharelado em Dança.	01

Sobre o concurso de São Leopoldo realizado em 2007 constatamos que o mesmo abriu vagas para Cadastro Reserva para professor de Educação Artística – Dança, assim como para outras linguagens das Artes. Betina realizou esse concurso e ampliou sua carga horária de 20 para 40 horas no município. Anteriormente realizou um concurso em 2005, sendo que esse

edital não foi localizado na internet. A partir da entrevista com Betina constatei um número de cinco professores de dança, atuando na rede municipal de São Leopoldo.

O concurso de Porto Alegre (2008) abriu vagas para as quatro linguagens das Artes, embora não especificasse quantas para cada uma delas. O edital apresentou a particularidade de abrir vagas para a Dança, requisitando a formação em Licenciatura Plena em Dança ou Licenciatura Plena em Educação Física com especialização em Dança. Cinco entrevistadas realizaram esse concurso, foram aprovadas e nomeadas: Anita, Célia, Estér, Helen e Iris, sendo que as três primeiras são licenciadas em Dança pela UERGS e as duas últimas licenciadas em Educação Física na UFRGS, com especialização em Dança. Foram aprovadas 36 pessoas, sendo que algumas não se enquadravam nas formações solicitadas. Acompanhando o processo, verifiquei que 18 professoras foram chamadas, sendo que 15 assumiram suas funções; dessas, duas se exoneraram e, das 13 restantes, apenas 10 continuam a exercer a função de professora de Arte/ Dança, pois três professoras estão atuando em projetos de Dança na própria rede municipal de Porto Alegre.

No transcorrer de meu doutorado, acompanhar o processo seletivo desse concurso foi bastante instigante, pois nesse período havia apenas três Cursos de Licenciaturas no Rio Grande do Sul, UNICRUZ, ULBRA e UERGS. As universidades federais abriram os Cursos de Dança efetivamente a partir de 2009; hoje são quatro cursos: Licenciatura em Dança na UFRGS, Licenciatura em Dança- teatro na UFPEL, Licenciatura em Dança na UFSM e Bacharelado em Dança na UFSM.

O concurso de Esteio, o qual abriu uma vaga para tecnólogo em Dança, ou licenciado em Educação Física ou Dança, chamou apenas duas professoras para atuarem em projeto extracurricular no município, sendo que uma dessas professoras se exonerou posteriormente.

No concurso de Montenegro, específico para a área, houve apenas a constatação de uma nomeação, a partir do depoimento de uma informante. Em Sapucaia do Sul, não foi verificada nenhuma nomeação de licenciado em Dança, embora o concurso tenha aberto vagas para as Artes de um modo geral, independente da linguagem.

Assim como o município de Sapucaia do Sul, Viamão abriu concurso para Educação Artística, com formação em licenciatura para qualquer linguagem das Artes. Apenas uma licenciada em Dança foi aprovada e nomeada; ela foi entrevistada.

No concurso realizado para a SEC do Estado do RS em 2011, não houve aprovados em Dança, mas em 2013, em outro concurso, abriram 81 vagas para os licenciados em Dança, distribuídas em todas as Coordenadorias Regionais de Educação (CRES) do estado. Para o 1º CRE, de Porto Alegre, abriram 16 vagas, sendo que apenas 12 pessoas foram aprovadas. Para

o 2º CRE em São Leopoldo foram abertas 14 vagas sendo que somente 1 pessoa se inscreveu e foi aprovada. As outras 51 vagas foram distribuídas entre todas as coordenadorias do Estado, sendo que somente 5 candidatas foram aprovadas. Uma dessas aprovadas foi Fabiana, nomeada no CRE de Pelotas em 2014, mas que se exonerou em seguida, devido a outro concurso prestado para Universidade Federal.

A prefeitura de Horizontina realizou concurso para monitor de Dança, exigindo como requisito a licenciatura ou bacharelado em Dança; apenas uma pessoa foi nomeada para esse cargo.

Todas essas buscas nos processos seletivos e as entrevistas realizadas permitiram-me levantar um número aproximado de profissionais que estariam atuando na disciplina de Arte/ Dança, na região metropolitana de Porto Alegre: 10 atuando na rede municipal de Porto Alegre, 12 na rede estadual de Porto Alegre e 1 na rede particular, 5 na rede municipal de São Leopoldo e 1 na rede estadual e 1 na rede municipal de Viamão, totalizando 30 professores de Arte/ Dança. Além desses, mais 4 professores foram nomeados na rede estadual em diferentes regiões do estado. Em contato com uma colega, professora do Curso de Licenciatura em Dança da UERGS, ela mencionou que quatro egressas desse curso estão atuando na disciplina de Arte/ Dança em suas respectivas cidades do Rio Grande do Sul: duas em Canoas, uma em Lajeado e outra em Esmeralda⁹⁰. Embora não possa afirmar com precisão sobre um número exato de profissionais, é possível vislumbrar que pouco a pouco esse espaço da Dança na disciplina de Arte tem se ampliado. De um número de vinte e um profissionais levantados no período de defesa do projeto, agora é possível dizer que existem em torno de trinta e oito professores de Arte/ Dança no Estado.

A partir de todo o volume de informações obtidas no processo de realização da pesquisa de doutorado, tracei algumas sínteses que passaram a orientar a escrita dos capítulos analíticos seguintes. São elas:

- A identidade do professor de Arte/ Dança é volúvel, transitória e carrega traços das experiências adquiridas ao longo de suas vidas com a dança, mesmo anteriores às suas graduações ou experiência na escola;
- a formação das professoras inicia em suas práticas com a dança, desde a infância, transita pela formação acadêmica e continua com as experiências adquiridas e vividas no cotidiano da escola, ministrando a disciplina de Arte/ Dança. Tudo isso influencia a inserção, a

⁹⁰ Essas professoras foram contatadas pelo facebook (mensagens in box) e duas responderam. A professora de Esmeralda atuou por um ano em sua cidade e não continua mais na escola. Uma professora de Canoas disse que atuou por cinco anos e que, nos últimos três anos, está ocupando a função de orientadora educacional.

manutenção ou, ainda, a desistência do trabalho nesse contexto. O modo como as professoras vivenciaram a escola, seja em um período anterior à graduação, na própria graduação, a partir dos estágios obrigatórios ou ainda, no próprio cotidiano das aulas na escola, tensiona e impulsiona suas decisões;

- a estabilidade que a escola oferece, principalmente a partir dos concursos públicos, parece ser um fator decisivo para o ingresso e manutenção no exercício do magistério público. Essa estabilidade contrapõe-se à incerteza da profissão do artista da dança. Ser um artista da dança é diferente de ser um professor de dança na escola; se ambas as identidades não podem ser negociadas ou paralelas, ao longo da experiência na escola é necessário fazer escolhas prevalecendo um ou outro traço predominante (artista/ professor);

- a opção da escola parece ser transitória para algumas entrevistadas, uma passagem, uma experiência a ser acumulada. Àquelas professoras que dão sequência a suas formações acadêmicas em nível de pós-graduação e mestrado consideram a atuação na escola como uma passagem, mas não um fim em si mesmo;

- o ambiente da escola moderna, disciplinado, burocratizado e o cotidiano das aulas para e com sujeitos contemporâneos é um obstáculo a ser ultrapassado ou um fator de desistência da profissão (de professor de Arte/ Dança). No entanto, a satisfação obtida com o trabalho, os resultados positivos com os alunos e as conquistas de espaços (subjetivos e físicos) parece ser um fator de permanência e identificação com a escola. Essas conquistas parecem influenciar e fortalecer a identidade do professor de Arte/ Dança na escola.

A partir desses pressupostos apresento nos capítulos seguintes o processo de vir a ser um professor de Arte/ Dança, levando em consideração as condições de possibilidades de emergência dessa prática na escola; o processo de formação do professor, desde suas experiências iniciais com a Dança, a formação acadêmica e durante a própria prática na escola.

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE/ DANÇA: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE(S)

Início esse capítulo analítico com uma pergunta: onde e como o professor de Arte/ Dança aprende o seu ofício? Tal pergunta é bastante específica e a possibilidade de fazê-la é também recente. Isso, porque, como já abordamos, a formação acadêmica em Dança é algo que se inaugura em menos de duas décadas atrás no interior do Estado, assim como os concursos públicos abriram as primeiras vagas para os licenciados em Dança atuarem nas escolas de ensino fundamental, há cerca de dez anos. Com isso, tenho procurado, ao longo dessa tese, evidenciar a emergência de uma nova posição identitária, a do professor de Arte/ Dança. Nesse capítulo pretendo então discorrer como as identidades de professores de Dança vão se constituindo ao longo de suas trajetórias de vidas, particularmente, desde suas primeiras inserções no mundo da dança, ainda na infância; passando pela formação acadêmica e a posterior entrada na escola, normalmente através de concursos públicos, a partir das histórias que me foram narradas nas entrevistas.

Esse caminho percorrido pelas professoras de Dança em direção à escola não é uma constante, nem mesmo uma recorrência na vida das graduadas em Dança. Ao selecionar as narrativas e compor o meu material analítico, fui percebendo a necessidade de me aproximar de alguns referenciais sobre a formação profissional e dos saberes docentes implicados nesse processo de *vir a ser* um professor de Arte/ Dança, particularmente através de autores como Antonio Nóvoa (2000) e Maurice Tardif (2000; 2007).

Conforme Nunes (2001) apresenta no artigo *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*, as pesquisas dos referidos autores “têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana” (p.28). Tais estudos se valem de uma abordagem metodológica que dá *voz ao professor*, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida etc.

Ao buscar compreender a constituição identitária do professor de Dança, a partir de suas narrativas, valorizando suas experiências e dando *voz ao professor* que atua/ atuou na escola, penso que tais alianças teóricas são não só compatíveis como também complementares. Para Nóvoa (1992; 2000), essa abordagem se opõe aos estudos anteriores relacionados à formação docente, que acabavam por reduzir a profissão a um conjunto de

competências e técnicas. Na visão do autor, o professor passa ser o foco central em estudos e debates; Nóvoa explicita o quanto o “modo de vida” pessoal do professor acaba por interferir no profissional. Essa abordagem passou a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história de vida: individual, profissional etc.

Apoiando-me na obra de Tardif (2011), *Saberes docentes e formação profissional*, compreendi a natureza dos saberes docentes, a relação desses com a formação profissional do professor e com o exercício da própria docência. O autor destaca, a partir de suas pesquisas realizadas sobre os saberes dos professores, que esse é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54). Associa também, partindo dessa ideia de pluralidade, os diferentes saberes docentes com a natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre e com os seus saberes.

O autor pondera que o saber profissional dos professores – e podemos nos apropriar de tal ponderação no caso desta pesquisa de Arte/ Dança – é uma mistura, uma fusão indissociável de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional, ressaltando que não é possível isolá-los (TARDIF, 2011; CARDOSO, DEL PINO, DORNELES, 2012).

Para fins meramente didáticos, no entanto, é possível distinguir quatro tipos de saberes: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais, os quais específico sucintamente abaixo, conforme a caracterização do autor (TARDIF, 2011, p. 36-38):

Saberes da Formação Profissional - Conjunto de saberes baseados nas ciências da educação e nos conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada;

Saberes Disciplinares - São os saberes sociais selecionados pelas instituições universitárias, reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade, são transmitidos nos cursos e departamentos universitários, independentemente das faculdades de educação;

Saberes Curriculares - São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser

transmitidos aos estudantes. Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar;

Saberes Experienciais - São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Tardif (2011) comenta que esse conjunto de saberes são elementos constitutivos da prática docente e parte deles é adquirida anteriormente à formação universitária, nas muitas vivências e experiências ao longo de suas histórias, e incorporada na profissão professor. O autor propõe um modelo para identificar e classificar esses saberes e as correspondentes fontes sociais de aquisição:

Saberes pessoais dos professores: a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.;

Saberes provenientes da formação escolar anterior: a escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados etc.;

Saberes provenientes da formação profissional para o magistério: os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.;

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho: a utilização das “ferramentas” dos professores, a partir de programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.;

Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola: a prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc. (TARDIF, 2011, p.68, grifo meu).

Ao analisar as narrativas das colaboradoras desse estudo e articular os conhecimentos acerca de *narrativas, experiência, identidades e formação docente* estudados nessa pesquisa, posso inferir que suas formações enquanto professoras de Arte/ Dança iniciaram muito antes da decisão de realizar uma licenciatura em Dança, pois, antes de escolherem ser professoras, escolheram a dança e essa produz uma subjetividade particular, marcada pela prática corporal. Esses saberes pessoais muitas vezes são impregnados pelas muitas passagens nos palcos e apresentações, enquanto bailarinas/ dançarinas, além da preparação técnica para que isso pudesse acontecer.

As muitas práticas incorporadas ao longo de suas trajetórias são experiências que devem ser consideradas na formação dessas professoras. No entanto, é pertinente também comentar que o simples fato de alguém gostar de dançar ou ser capturado por essa prática, não é decisivo na sua escolha profissional, como professor. Conforme Daiane comenta:

Bom, então a gente volta lá atrás, dois anos e meio, na escolinha, tinha aula de dança. Minha mãe me colocou na aula de dança, e eu dançava. Daí eu fui pra uma escola que tinha

*um grupo de dança, em Viamão. Entrei para esse grupo até os quinze anos. Era um grupo folclórico [...] chamado Ilhas de Encanto, né? Então nós tínhamos danças açorianas, com roupas típicas e vindas dos Açores e outras danças folclóricas – gaúcha, alemã, italiana, espanhola – e era um grupo grande, e era um grupo bem visível, a gente saía pra vários lugares para se apresentar dentro do Rio Grande do Sul. Foi uma experiência muito bacana! E eu sempre adorei aquilo. Era o máximo. Mas naquela época nunca me passou em ser professora de dança. Nunca me passou isso pela cabeça. Eu gostava de ir ali, gostava de fazer, mas não enxergava isso como uma profissão. **Daiane***

Apresento a seguir, mais alguns trechos narrados pelas entrevistadas que marcam e inauguram suas trajetórias de vida na dança. Saberes esses de vida, palco e aplausos incorporados:

4.1 Experiências iniciais na dança

Todas as professoras entrevistadas foram marcadas pela inserção no mundo da dança ainda na infância. Vir a ser uma bailarina ou um bailarino é sonho de muitas meninas (e alguns meninos) que vivenciam a dança, desde a mais tenra idade, normalmente ingressando em aulas de balé clássico, em escolas ou academias⁹¹ de dança. Conforme Cássia Navas⁹² (2010) a palavra *academia* pode ser tomada em dois sentidos: escola de instrução superior (graduações) ou instituto/agremiação artística, particular ou oficial, onde são ensinados – produzidos e disseminados - conteúdos organizados sobre o campo. Segundo a autora, academias, para ambos os sentidos, formam profissionais de dança, artistas e professores.

Nesses espaços algumas das futuras professoras, conheceram outras formas de dança, como o *jazz*, o *sapateado*, a dança contemporânea e apresentam-se em eventos organizados geralmente no final do ano. Vive-se então o espetáculo da dança! Certo *glamour* acompanha essa experiência de palco (de corpo, de vida): a fantasia, a maquiagem, a iluminação, o grupo, as movimentações e gestos coreográficos, sob os aplausos e admiração de familiares; prazer esse indescritível, que passa a compor a identidade da/o bailarina/o.

É recorrente na trajetória das professoras entrevistadas a participação em grupos de dança ainda na infância. Algumas iniciaram suas experiências em dança, desde os dois anos e

⁹¹ Conforme Navas (2010), as escolas de dança muitas vezes são nomeadas de “academias” e esta denominação remete à “academia helênica”, na qual o treinamento dos corpos em busca de saúde e performance física era a meta, ali não se configurando a procura da performance em arte.

⁹² É professora do Instituto de Artes/UNICAMP, onde atua na graduação/dança e Pós-Graduação/Artes da Cena; pós-doutora/Artes (ECA/USP) e doutora/Comunicação e Semiótica (PUC/SP), dentre outras especializações e atividades.

meio de idade, outras em períodos um pouco mais tarde. Independente do estilo de dança mencionado (balé clássico, sapateado, danças folclóricas, dança criativa ou jazz), o que é comum a todas as narrativas é a menção à participação nos espetáculos de final de ano e apresentações em chás beneficentes, festividades escolares ou ainda, festivais de Dança, visando a competição ou mostra de trabalhos artísticos. Conforme exemplifico abaixo, em algumas narrativas:

*Eu comecei a dançar balé com quatro anos de idade, né? A minha tia avó tem uma escola de balé, então eu fui a primeira sobrinha neta, então... "ah, vai dançar balé"! Depois passei a trabalhar na escola da minha tia e aí, eu vinha fazendo balé, aos treze anos eu comecei a fazer jazz, depois aos dezoito eu comecei a fazer sapateado, né? [...]. Com vinte anos resolvi fazer 'contemporâneo' e daí eu já tava assim, decidida que eu queria ser bailarina e professora de dança, né? Sempre adorei tudo isso... **Helen***

*Eu comecei a dançar com 10 anos de idade. Eu morava no interior de Santa Catarina, em uma cidade chamada Seara, naquela cidade não existia nenhuma atividade de dança. Eu comecei a fazer aula de sapateado americano, [...], me encantei muito, sempre fui muito encantada com essa questão mais do ritmo, da musicalidade sabe? E aí, depois de um tempo, eu lembro que a professora começou a sugerir outros tipos de dança. Ela começou a falar da minha postura, que ia ser legal fazer aula de jazz, fazer aula de balé, [...], mais para conhecer o meu corpo, ter uma relação mais legal, assim, com a minha postura. **Célia***

*Bom, e comecei os estudos em dança, na verdade, dançando balé, né, desde os seis anos de idade. Mais tarde, com os 11 e 12, aulas de jazz, dança contemporânea, participei de um grupo amador, lá em Cruz Alta, o Muovere, durante muitos anos e acabei também me envolvendo com o ensino da dança no espaço não formal, escolas de dança, nas academias de dança, né. Já com 16 anos eu comecei a dar aulas de balé, de jazz para criança. **Betina***

Essa prática de dança e consequente experiência de palco, até bem pouco tempo atrás, esteve associada às meninas de classe social alta, e ainda é vista, nesse segmento, como elemento de uma boa educação do gênero feminino, em virtude de que postura e bons modos são ali preconizados (HANNA, 1999; SOUZA, 2007). Das dez professoras entrevistadas, apenas Estér não participou de aulas de balé clássico, anteriormente à graduação em Dança.

Navas (2010) discorre sobre a questão da formação artística na dança e apresenta duas possibilidades que acontecem para além das universidades e escolas livres: a primeira, nas companhias/grupos de dança, espaços esses onde as pessoas 'com talento e vocação' encontram oportunidade para a sua formação, na prática da dança de todo o dia. A segunda é a formação que se dá em permanência nos circuitos da dança popular, onde os jovens e crianças "aprendem a dançar dançando".

*Em 93, eu fui assistir uma apresentação de grupos folclóricos aqui no Bourbon da Assis Brasil, tinha Feira das Nações na época. E um desses grupos era da Casa de Portugal, onde uma colega da minha mãe dançava. E aí fomos vê-la se apresentar. Daí eu olhando a dança disse: “ai, mãe, sabe que eu sempre gostei dessa coisa da dança assim, eu acho que eu deveria participar do grupo”. [...]. Fiquei 10 anos dançando folclore português. Claro que nesses 10 anos experimentei folclore ucraniano, com o qual eu tenho uma ligação até hoje, enquanto trabalho. Amizades que se promoveram e disso a gente se aproxima muito. Folclore italiano, e assim eu fui indo. E quando eu entrei na faculdade em 2003, eu comecei a conhecer o outro lado da dança. **Estér***

Estér comenta sobre o outro lado da dança aprendido nos anos de sua graduação, referindo-se às danças moderna, contemporânea, balé clássico. Marca aqui uma diferença entre as danças sociais, populares e as danças cênicas. Neste sentido, podemos relacionar tal distinção às observações de Navas. Ela menciona que, na quase totalidade dos cursos de graduação de nosso país, predominam duas lógicas: a da corte, na qual se gesta a dança que dá origem ao balé e a da modernidade, em que se gesta a dança moderna/ contemporânea.

No trecho abaixo, Giulia menciona algumas características muitas vezes atribuídas ao ensino do balé, dentro de uma representação de ensino da dança ainda muito presente no imaginário social e, de certo modo, veiculada em programas televisivos e no cinema: a de uma técnica rígida, ensinada aos gritos, com punição corporal do mestre quando o/a aluno/a realiza alguma movimentação de forma errônea, sem muitas possibilidades de criação.

*Eu era bailarina de academia de dança, fazia aquela aula de balé, de jazz em São Leopoldo, na Sociedade de Ginástica. E a aula de balé já era assim, mais misturada com outras, a minha professora não era uma professora muito rigorosa com a questão técnica do clássico, ela estava muito mais preocupada em criar coisas e inventar umas cenas com as ferramentas que ela tinha, mais ou menos assim. Não fui aquela bailarina que teve uma cobrança técnica muito rígida, apesar de que passei por alguns, assim, sistemas de formação de grito, de bastão na mão, de bate com a vara na perna assim [...]. Em 95 eu descobri uma professora de dança do ventre na cidade [...]. Ali foi aonde o mundo todo se abriu diante dos meus olhos, porque a gente não tinha coreografias prontas a gente tinha roteiros de improvisação basicamente e foi onde eu percebi que eu podia criar numa proporção muito maior do que eu criava lá na academia de dança, onde a coreografia vinha pronta, o figurino vinha pronto, eu tinha que aprender o que fazer e exercitar. E ali se formou o grupo que era o Sansara e esse grupo se apresentava pela região, então dali acho que foi se formando um pouco mais essa vontade de criar. **Giulia***

As possibilidades de criação para esta entrevistada foram aparecendo a partir de sua inserção na dança do ventre, à qual atribui a sua vontade de criar em dança. Cabe diferenciar aqui que algumas formas de dança, como o balé clássico, são ensinadas e voltadas à

reprodução de gestos codificados, não deixando (muita) margem à criatividade. As coreografias são elaboradas pela professora de balé e devem ser executadas de tal maneira por seus aprendizes, desde a mais tenra idade. Conforme Navas (2010):

A lógica da corte, campo de origem da mais conhecida das danças cênicas do ocidente – o balé, construída por rígida hierarquia piramidal, no topo da qual estão professores que centralizam decisões, ações e conhecimento quase inquestionáveis, está presente na maior parte das escolas livres, através do ensino da “técnica balé” que se aplica longe da montagem, produção e difusão de espetáculos que lhe são historicamente fundadores (p.3).

Observei que as marcas identitárias das professoras entrevistadas são inscritas corporalmente através dos exercícios, passos, coreografias, fantasias, papéis a encenar, um prazer vivenciado por muitos anos, muito antes de cogitarem a profissão professor na escola (LOURO, 2001; LE BRETON, 2003). Podemos inferir que um professor de Arte/ Dança, antes mesmo da escolha profissional, é alguém subjetivado pela prática corporal da dança. Os muitos ensaios, os aprendizados, a convivência em grupo, as apresentações são fatores que influenciam suas futuras escolhas.

É relevante destacar a centralidade do corpo (perfeito) na formação em dança das professoras entrevistadas. Giulia comenta a distância em que se encontrava de um padrão de corpo instituído pela tradição da dança – o balé clássico (NAVAS, 2010; PRIMO, 2002; FREIRE, 2001).

Teve um momento foi em 97 que eu parei de fazer as aulas que eu fazia em São Leopoldo e fui fazer balé aqui em Porto Alegre e daí ela ficou apavorada comigo, porque eu tinha coisas que já estavam bem construídas e tinha outras bases, assim, que eu não tinha nem sinal de que aquilo tivesse construído no corpo né? [...] na dúvida comecei a frequentar todas as aulas possíveis. Eu fazia aulas com as bem pequenininhas pra pegar coisas da base que eu não tinha tido até então e também fazia aula de ponta um, ponta dois porque outras coisas não dava tempo de fazer, era uma bagunça. Giulia

Cabe lembrar que a técnica do balé é muitas vezes confundida com a própria dança, como o padrão a ser seguido por todas as outras formas de dança, em relação ao corpo, postura, gestual, disciplina, habilidades e, embora outras representações de dança disputem a significação na contemporaneidade, as professoras entrevistadas nessa pesquisa em algum momento de suas trajetórias se depararam com dilemas semelhantes aos enfrentados por Giulia.

Neste sentido a prática da dança despoja-se de estratégias artísticas da invenção e agrega de maneira superficial os sonhos de construção de um ideal centralizado num tempo-

espaço europeu da segunda metade do século XIX. Os grandes festivais de nosso país são um resultado desta história recente na área (NAVAS, 2010). Os festivais e apresentações em Dança passaram também a constituir as bailarinas. Célia comenta que, ao começar a participar de festivais de dança, passou a ter outras referências:

*E aí a partir dos 14 também, 15, a gente começou a viajar bastante, né? Então a gente ia para alguns festivais de dança, que pra mim foram momentos bem importantes na minha trajetória, porque foram momentos onde eu pude assistir outras coisas, né? Eu não tinha referência, sabe? Não tinha internet, não tinha computador, então eu só tinha aquela referência que acontecia na minha cidade, em Seara. A partir do momento que eu comecei a ir no festival de Bento, festival de Joinville, festival de Camboriú,[...] comecei a ter aula com outros professores, fazer oficinas, workshops, me interessar por outras coisas também. Então a minha adolescência foi muito marcada por isso. **Célia***

Ao mesmo tempo que Célia constata a participação nos festivais de Dança como uma marca importante em sua trajetória, faz ressalvas sobre as competições promovidas neles.

*Esse trânsito pelos festivais de dança, que tem toda uma coisa da competição, que hoje em dia eu tenho muitas ressalvas a esse tipo de trabalho, porque na verdade [...] as academias acabam se adaptando a sua rotina, a sua agenda, o seu cronograma, o seu ano, muito em função disso né? E eu acho que aí já fica demais. Mas para mim, naquele momento foi importante, porque eu tive outras referências de dança, foi ali, nesses workshops que eu ouvi pela primeira vez falar em “expressão corporal”, “dança contemporânea”, nem sabia que isso existia, sabe? E aí fui conhecendo esses professores, esses artistas mais velhos que também acabavam participando dessas mostras, dessas competições, que eu comecei a cogitar a possibilidade de ter a dança como a minha profissão. E aí, no final da adolescência, 17 anos, que eu tinha que escolher o que ia fazer, sozinha, sem contar para os meus pais, comecei a ver onde é que existia essa tal faculdade de dança. **Célia***

Não é possível ignorar toda a rede de significações e consumo que se cria em torno desses festivais. Esse mercado fomenta a competição em dança, o que pode acentuar rivalidades entre grupos e estilos, mas, ao mesmo tempo, proporciona certa visibilidade às escolas de dança, alimentando o campo de trabalho e as redes de consumo dos produtos da/ para a dança como roupas, acessórios, cursos e concursos. Ainda, os festivais legitimam algumas técnicas em detrimento de outras e dão visibilidade a formas de dança como o *street dance*, *hip-hop* e a dança do ventre, por exemplo, que passaram a integrá-los.

Célia aponta certo exagero no modo como as academias de dança vão se moldando a esses festivais, pois acabam direcionando e adaptando suas propostas de ensino a essas competições. Por outro lado, isso estimula o mercado de trabalho da/ para a dança, o que muitas vezes serve de sustento para muitos praticantes. Sendo assim é comum a esses

bailarinos tornarem-se professores de Dança, muito antes de ingressarem na escola, ou pensarem nela como uma possibilidade de trabalho.

Ser professor de dança ou ensinar o pouco que se sabe em dança é uma prática comum para as bailarinas que iniciam sua trajetória na dança. Isso é uma recorrência nas narrativas de Célia, Anita, Betina e Fabiana, como exemplifico a seguir:

*E aí com uns 14 anos eu já tava tão motivada e mergulhada naquela coisa assim, de aprender, que eu já comecei, que é uma coisa bem tradicional no Interior, depois de um tempo de experiência, tu já passa a dar aulas para as crianças pequenas, porque o número de turmas começou a aumentar muito, a minha professora já não conseguia dar aula pra todo mundo, e ela me escolheu pra dar aula para os pequeninos. Então com 14 anos eu já tinha que pensar, organizar os materiais e o que eu fazia no meu corpo, para trabalhar com as crianças, né? **Célia***

Analisando essas experiências das professoras anteriores à formação profissional universitária, a partir da perspectiva de Tardif (2011), posso constatar que essas aprenderam a ser professoras e/ ou bailarinas e coreógrafas, em contextos informais de ensino, geralmente em academias ou escolas de Dança. Navas (2010) comenta que a formação na arte da dança é realizada desde muito cedo e por vezes, de forma contínua. Essa formação é geralmente organizada em séries, tanto nas graduações, quanto nas escolas/academias. No caso da universidade, ao contrário de outras profissões como Medicina, Direito ou Engenharia, muitos dos alunos já chegam “formados” aos cursos, constituindo-se em profissionais-alunos.

Jane reaviva suas experiências da infância com a dança, a partir da sua filha, ao colocá-la no balé com quatro anos. A partir disso é convidada a dar aulas de dança:

*Com o tempo eu acabei casando, veio a minha filha e aí quando ela tinha quatro anos de idade eu resolvi colocá-la pra fazer aula de dança e foi então que eu me reaproximei, né? Lá por 2006, a escola estava oferecendo aulas de ritmos para as mães e eu comecei a fazer. E a professora um dia perguntou pra mim "ah, mas tu já dançavas né?". Sim, dancei e contei minha história pra ela. [...] E deu certo, comecei a dar aula e foi essa pessoa que começou a me incentivar, só que na época, eu trabalhava na área administrativa, no escritório. E ganhava bem até por sinal, eu trabalhava em Nova Santa Rita e moro em Alvorada. Trabalhava o dia todo, aí saía de lá cinco horas, voltava pra Alvorada e dava aula das sete às oito. Só de balé, né? Um ano depois eu resolvi sair do meu serviço e ficar ganhando duzentos reais por mês (risos), pra começar né? Trocar totalmente assim... e aí foi que daí eu comecei a procurar as escolas de educação infantil pra trabalhar.[...]Voltei a fazer aula, mais específica do balé. Para relembrar algumas coisas, assim, e foi daí que eu me descobri, na verdade, dando aula. **Jane***

Contemporaneamente tem se ampliado a possibilidade de acesso às danças ditas

teatrais, que se voltam ao espetáculo (balé clássico, dança contemporânea, *jazz*, sapateado, dentre outras) e que podem ser vivenciadas em outros espaços, além das academias de dança, como associações de bairro e escolas de ensino básico, possibilitando certa popularização dessa experiência. Inúmeros projetos sociais, governamentais ou não, veem na prática da dança certo caráter reparador e/ ou terapêutico (FALLER, 2008; MARQUES, 2010), como já mencionamos anteriormente. Escolas, da educação infantil ao ensino médio, privadas ou públicas, centrais ou periféricas, oferecem a dança como oficinas ou atividades extracurriculares com diversos propósitos, o que muitas vezes culmina em apresentações dentro e fora da escola (GEHRES, 2008; MARQUES, 2003; 2010).

Duas professoras entrevistadas, Daiane e Jane, obtiveram grande parte das experiências em dança, antes da graduação, somente em escolas públicas. Daiane comenta que participou de um grupo de dança folclórica portuguesa como atividade extracurricular e Jane teve os primeiros contatos com dança na disciplina de Educação Física, o que, posteriormente transformou-se em um grupo de dança escolar na cidade de Porto Alegre. O fato de terem aprendido e participado de grupos de dança escolares parece ter favorecido o ingresso das entrevistadas na escola posteriormente. Esses saberes provenientes da formação escolar anterior na dança parecem dar sentido a suas buscas posteriormente.

Betina igualmente iniciou sua caminhada de professora de Dança ainda na adolescência, com 16 anos. Em sua narrativa, explicita que, ao se transferir do interior para a região metropolitana de Porto Alegre, abdicou de seus muitos empregos como professora de Dança, trabalho esse que exercia desde antes de sua formatura.

*Quando eu terminei a faculdade em 2002, eu vim para Canoas. Larguei todos os meus empregos lá, por que eu já dava aulas em todas as cidadezinhas em volta de Cruz Alta. E, e, daí meu primeiro emprego aqui foi na Vera Bublitz para dar aula de balé. Aí abriu uma vaga para professor na Faculdade lá em Cruz Alta. Daí eu fiz o processo de seleção e fui selecionada, em 2004. Daí eu trabalhei lá em Cruz Alta, 2004, 2005, 2006. Em 2007 eu engravidei e depois do nascimento dos filhos, eu já pedi demissão, porque eu não tinha mais como conciliar isso. **Betina***

Interessante constatar que, com a implantação dos cursos de graduação em Dança, o mercado de trabalho para o praticante/ professor de Dança passa também a ampliar-se. Almeida (2009) no livro⁹³ *Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício* comenta que é comum os artistas viverem de cachês, *freelancings*, trabalhos referentes a aprovações de editais, sem qualquer vínculo que lhes garanta estabilidade. Muitas vezes a produção artística

⁹³ decorre de sua tese de doutorado na UNICAMP/ SP, defendida em 1992.

é vivenciada como forma paralela de trabalho e não como meio principal de ganho; o autor, acrescenta ainda que são raros os artistas que conseguem vencer as barreiras do mercado de trabalho e viver exclusivamente de sua arte (ALMEIDA, 2009).

Ensinar dança é o caminho encontrado por muitas bailarinas para permanecerem no mundo da dança. Reconhecer-se como um artista da dança requer assumir uma representação profissional e, logo, uma identidade contestadora, desprendida de muitos ditames sociais, tais como sucesso, dinheiro e bens materiais, mas, como em qualquer outra profissão, é necessário remuneração para sustentar-se. Como alguns autores reconhecem, a independência financeira é um dos “nós” da profissão de artista, independente da linguagem escolhida (STRAZZACAPPA E MORANDI, 2007; ALMEIDA, 2009; NASCIMENTO E AFONSO, 2013).

A emergência das graduações em dança no Estado do Rio Grande do Sul parece ter oferecido uma alternativa de formação profissional a esses praticantes da dança – uma nova possibilidade para o ensino da Dança, a partir da necessidade de formação de professores para atuarem em universidades e escolas, além daquelas já exercidas por esses. A própria escolha pela licenciatura em Dança (quem sabe pelo fato de o bacharelado só ter sido implantado no RS em 2013, na UFSM) não é suficiente para se afirmar que aquele/a que dança e busca o ensino superior na área, deseja ser um professor no âmbito da escola; muitas vezes está procurando apenas ampliar sua formação enquanto artista da Dança⁹⁴.

Cabe também lembrar que muitas professoras da área da dança realizaram a graduação em Educação Física em um momento em que não existiam licenciaturas ou bacharelados em Dança no Estado.

4.2 Graduação em Dança ou Educação Física? Caminhos diferentes para histórias de vida semelhantes.

Em relação aos cursos de graduação realizados, observo que as entrevistadas ingressaram em nível superior em diferentes momentos de suas vidas. Particularmente, ingressaram em momentos decisivos, como no final da adolescência, em que é esperado, contemporaneamente, também do gênero feminino, que escolham uma profissão e sigam esse caminho profissional. Acentuo a questão da contemporaneidade, porque, em um passado não muito distante, as precursoras do ensino e da arte da dança em Porto Alegre, como Lia

⁹⁴ Em outras áreas como a Música, o Teatro e Artes Visuais, existem as opções de bacharel ou licenciado há mais tempo.

Bastian Meyer, dona Tony ou Cecy Franck⁹⁵, eram vistas como mulheres além do seu tempo, que não se dedicavam apenas ao lar e aos filhos. Desde há poucas décadas, em virtude das lutas feministas, no entanto, as tarefas atribuídas às mulheres se multiplicaram e, para uma boa parcela delas, ingressar em universidades e ter uma vida profissional paralela é algo visto com normalidade, até como certa obrigação.

O mercado de trabalho da dança, composto por bailarinos, produtores culturais e professores de dança (dentre outras ocupações relacionadas), até então, não exigia o nível superior; entretanto, a própria emergência e institucionalização da Dança, enquanto área de conhecimento e ênfase de cursos de graduação parece estar instituindo novas necessidades para a área.

Helen, Iris e Célia, ao finalizarem o ensino médio, ingressaram em suas graduações dando continuidade aos seus estudos sem interrupções. Jane, Estér e Daiane, após o ensino médio se dedicaram inicialmente a trabalhar fora da área, algo que se diferencia das histórias das outras professoras, as quais, de certo modo, tinham condições financeiras, advindas da própria família para se manterem como bailarinas (mesmo que amadoras) ou já exerciam a função de professoras de dança em academias, o que as ajudava em seu sustento. Certo atravessamento de classe social parece ficar evidenciado nesse processo de vir a ser professora de Arte/ Dança na escola, mas no cenário contemporâneo as possibilidades de se aprender dança vêm se ampliando, como mencionei anteriormente.

A emergência da primeira licenciatura em Dança do Estado é focalizada na fala de Betina, assim como o caráter experimental dessa primeira graduação.

*Ahã... E daí, de repente, surge um curso superior de dança na minha cidade. Na verdade quando eu me inscrevi para fazer o vestibular eu não tinha muita noção do que é, para que. Primeiro curso do Estado, então não se tinha muita noção do para que servia, afinal de contas, um curso de dança, né. É... eu sou da primeira turma. Primeira turma do primeiro curso, completamente experimental... **Betina***

Anita e Estér fizeram a graduação em Dança na UERGS; no entanto, aguardaram até o Curso abrir na região metropolitana para ingressarem. Anita, anteriormente à graduação em Dança, cursou Artes Cênicas da UFRGS, sem concluí-lo. Estér, ao terminar o ensino médio, continuou a participar do grupo de dança portuguesa e a trabalhar em outras áreas, esperando um momento mais propício para realizar o seu sonho.

Quando eu terminei o ensino médio na época, eu fui atrás de faculdades que tinham dança.

⁹⁵ Mencionadas no livro *Dança nossos artífices* de Cunha e Franck (2004).

*E não existia. Só existia em Cruz Alta, né? E daí, em função de dinheiro mesmo, a gente não tinha como..., minha família toda, eu, minha mãe e duas irmãs, como me sustentar lá em Cruz Alta, uma vez que eu estava com 16, 17 anos, né? Eu me lembro de uma conversa com a mãe, “não te preocupa [...], eu vou esperar a faculdade chegar aqui em Porto Alegre”. Assim... E aí na época a gente riu, né? “Ah! Sabe lá quantos anos vai levar isso.” E eu fui pra vida, como eu costumo brincar assim, fui trabalhar. Trabalhei com laboratório fotográfico, revelava fotos, trabalhei em um monte de coisas. Trabalhei na feira, vendia coisas. Num centro de aulas particulares como secretária, fui fazendo a minha vida sem faculdade né? Porque eu queria dança. Em 2002 abre a UERGS em Montenegro. “Mãe, é agora!” **Estér***

Em alguns pontos a história de Giulia se aproxima à de Estér:

*Em 93, na idade em que se procura vestibular, eu sabia desde sempre, desde os primeiros testes vocacionais que eu queria fazer uma graduação em dança. Isso pra mim tava muito claro, só que essa graduação não existia, não tinha nenhuma possibilidade de eu fazer ela aqui, o único curso que existia era o da UNICRUZ, que pra mim era inviável, interior do estado e particular e eu ainda não tinha condições de alçar voos maiores. Então eu me conformei com o que tinha por perto, fiz o vestibular para Psicologia aqui na UFRGS, passei e comecei a cursar na esperança de que “olha a inocência da criatura!” [...] eu imaginava que eu ia fazer a minha faculdade de psicologia, ia continuar dançando e que depois de formada eu ia conseguir trabalhar com psicologia e continuar dançando, essa era a ingenuidade [...] e depois do primeiro semestre ficou muito claro que o volume de estudo era tamanho, que eu já não estava mais dançando como eu queria. [...] E aí então larguei isso tudo, quando eu passei na UNICAMP que foi aonde eu procurei na época. Eu procurei uma universidade pública pra me inscrever e uma universidade que tivesse moradia estudantil, um sistema de bolsa. **Giulia***

O sonho (de tantas bailarinas e dançarinas) de cursar uma universidade em Dança passava a ser realidade a partir do final da década de 90 e início dos anos 2000 no Rio Grande do Sul, mas isso não bastava, era necessário também defender esses cursos de todas as maneiras. Betina explicita isso sobre a UNICRUZ em sua narrativa:

*Na verdade foi uma grande batalha, assim..., a gente lutou por este curso. A gente saía enlouquecida por aí tentando divulgar, trazer gente. Sempre aquela preocupação em conseguir pessoas, para fazer vestibular para o curso continuar andando. [...] No interior, né? Canoas está próximo a Porto Alegre, tem muita gente que dança aqui perto, só que lá em Cruz Alta não tem. Quem dança, gosta de estar ali dançando, mas de repente não é a fim de continuar, de ter isso como profissão, né? Então já é uma realidade bem mais complicada e, como era particular, a gente sabe que os pais geralmente não querem pagar para os filhos fazerem um curso de Arte, porque imaginam que isto não vai ter o retorno que outro curso poderia ter. **Betina***

Ingressar em uma graduação em Dança, independente da situação financeira das entrevistadas, pode representar uma espécie de transgressão social, já que tal profissão não está legitimada socialmente. Para as professoras advindas de classes sociais mais altas, tal profissão poderia não ter o prestígio ou valor normalmente aceito ou desejado pela família, enquanto que, para as famílias das entrevistadas de classes menos abastadas, o próprio fato de ingressar em um curso superior pode representar uma ascensão social. Independente então da situação familiar, a busca por uma universidade gratuita é algo comum às entrevistadas, algo que recentemente também foi possibilitado às particulares através do PROUNI⁹⁶.

Nesses espaços acadêmicos, pouco a pouco, os distintos saberes da formação profissional passam também a ser incorporados e negociados com os saberes adquiridos nas experiências anteriores das entrevistadas. Essas deixam transparecer em suas narrativas que não sabiam propriamente o que as aguardava em uma graduação em Dança; tais expectativas poderiam ser diferentes em relação a outros cursos e profissões já consolidadas como Pedagogia, Educação Física, Medicina, Direito ou as próprias licenciaturas em Matemática, Letras, Geografia etc., em que o provável conhecimento com egressos e profissionais habitualmente traz informações para os adolescentes que pensam em ingressar em tais cursos.

Helen e Iris realizaram a graduação em Educação Física na UFRGS, em Porto Alegre. Ambas continuaram realizando aulas, cursos e atuando como bailarinas paralelamente à graduação, como explicita Iris em sua narrativa:

*Eu fiz a graduação em Educação Física e gostei muito da área do desenvolvimento infantil [...] e daí eu fiz aula de dança com uma professora de jazz, que era minha colega na faculdade, uma excelente, maravilhosa professora. Fiz outros cursos e aulas de contemporâneo também. Experimentei também aulas de sapateado americano e assim fazia workshops, cursos [...] teve um bom tempo que eu parei de dançar, porque fiquei mais dedicada à faculdade, [...] aí retomava, mas o meu foco de interesse sempre foi a questão da dança mesmo. **Iris***

No trecho acima Iris demarca a forma como foi adquirindo sua formação em Dança, paralelamente à formação acadêmica em Educação Física. Nesse processo de formação universitária constatamos diferenças nas formações entre a educação física e a dança, assim como aborda Brasileiro (2009). A autora em sua tese: *Dança – educação física: (in) tensas relações* (2009) reflete sobre as relações entre dança e educação física no processo de formação de professores, analisando como a dança é enunciada nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Dança e em Educação Física. Constata tensões entre as áreas e a

⁹⁶ Programa Universidade para Todos do governo federal, já mencionado no capítulo anterior.

necessidade de ampliar o diálogo entre essas, no momento que a Dança passa a configurar uma (nova) área de conhecimento e uma das linguagens da Arte. Por outro lado, a dança nos projetos pedagógicos das licenciaturas em Educação Física estudados, aparece de forma discreta. Na escola, ambas as áreas parecem se situar à margem das outras disciplinas curriculares, conforme reflete nas primeiras páginas de seu estudo:

Arte e educação física na escola, percursos parecidos, histórias similares de inserção nesse contexto, compreensões aproximadas por parte de alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. É aula? Tem aula? Faz aula? Esses “patinhos feios” continuam vivendo dias de muitas explicações, dias em que dizer “somos componentes curriculares” ainda significa justificar muita coisa. Essas áreas de conhecimento têm em comum lidar com o corpo, são áreas que se expressam e vivem corporalmente. Nelas é preciso fazer, experimentar, tocar, sentir, apreciar para então apreender, compreender, conhecer (BRASILEIRO, 2009, p.10).

A autora aponta como uma das similaridades entre as áreas de conhecimento o fato de ambas lidarem com o corpo. Justamente por isso é que muitos praticantes da dança –, uma prática e linguagem corporal –, procuraram uma graduação em Educação Física em um momento histórico em que os Cursos de Dança em nível superior eram ainda muito restritos, pelo menos no RS.

Conforme Souza Jr. e Galvão (2005), muitas vezes encontramos estudos sobre a história da arte ou das práticas corporais, como dimensões das manifestações culturais da humanidade, como se fossem sinônimos da história desses saberes escolares. No entanto, é necessário perceber e compreender as particularidades da escolarização desses saberes e práticas nos diferentes tempos e espaços sociais, já que a história da arte e a história das práticas corporais não se confundem e não coincidem com a história da Educação Artística e a história da Educação Física. Cada uma delas possui características peculiares em cada espaço social e em cada época, mesmo mantendo relações entre si.

O distanciamento entre as duas áreas, Educação Física e Dança, parece se dar principalmente em relação à concepção de corpo nelas dominante, sendo que na primeira existe a dominância de uma concepção mecanicista e biológica, enquanto na segunda, as concepções são múltiplas corpos existenciais e objetificados disputam significação nas disciplinas teóricas e/ ou práticas (GONÇALVES, 1994; LE BRETON, 2007).

A narrativa de Daiane ilustra as expectativas que transitavam a respeito das experiências em práticas corporais anteriores ao ingresso na graduação em Dança:

Quando eu entrei na ULBRA minha primeira cadeira foi a cadeira de jazz. Quando eu cheguei lá e me apresentei e vários colegas... “porque eu tenho oito anos de balé, porque

*eu tenho dez anos de contemporâneo, porque eu dou aula lá”. Eu pensei: será que eu estou no lugar certo? (risos) Vamos ficar, né? Fui ficando, fui me apaixonando e fui vendo que sim, que era o lugar certo. E que realmente, a Universidade ia formar professores. Mas a experiência em dança teria que buscar fora, né? Não serve pra te ensinar a dançar. Serve pra formar um professor de dança. Acho que, quando eu entrei, estava nessa transição ainda, de tecnólogo pra licenciatura, né? [...] Nesse meio tempo fui monitora de dança de salão, fiz aula de dança jazz, durante os três anos que estive lá. Então fui buscando também essas outras experiências, em outros lugares. Fiz aula de dança do ventre, fiz oficina de contemporâneo, de hip hop, queria saber, onde que eu iria me encaixar nesse lugar, né? Que mundo é esse? **Daiane***

O mal estar de Daiane nos anos iniciais da licenciatura se refere ao fato de ela não corresponder à certa representação de bailarino da dança, que vivenciou muitos anos de alguma prática nas técnicas legitimadas pelo clã da dança, como o balé clássico, o jazz, a dança moderna ou a dança contemporânea. Outras técnicas como o hip-hop e danças folclóricas, por derivarem de uma matriz popular, como no caso da experiência de Daiane, pareciam nada representar diante dos colegas com práticas nas danças ditas eruditas. Tal reflexão parece remeter à ideia de *capital corporal*, abordada por Silva (2010), baseada na teoria de Bourdieu:

O capital corporal se mostra através do domínio de técnicas de dança específicas, bem como aspectos como a aparência e a postura. Isto vale tanto para detalhes como corte de cabelo e vestimentas quanto para outros aspectos, como a musculatura e a amplitude articular. Fetiches em termos de técnicas corporais e de senso estético, próprios ao campo da dança, são reconhecidos entre amadores e profissionais (SILVA, 2010, p.43)

É como se, naquele momento, Daiane estivesse fora do discurso, não correspondendo à representação dominante, aos pré-requisitos necessários (o capital corporal) para ingressar na graduação em Dança (embora esses não existissem oficialmente). Para sanar suas “faltas” ou diminuir suas diferenças em relação ao grupo, precisou realizar uma formação paralela em diferentes técnicas ou estilos de dança. É como se, para ser aceita neste âmbito da Dança, precisasse transformar-se corporalmente, ser vista como bailarina ou artista da dança, independente do seu propósito inicial –, ser professora.

No âmbito das graduações em Dança, frequentemente encontramos nos projetos pedagógicos, a desejável a construção do perfil de artista/ docente, discurso esse preconizado por Isabel Marques (2001), particularmente em relação à dança, ainda em sua tese de doutorado⁹⁷. No capítulo *professor x artista*, a autora resume o processo de escolarização da

⁹⁷ Defendida em 1996.

Arte e as discussões realizadas em distintos momentos históricos, as quais procuravam ressaltar a importância pedagógica dos professores de Arte, “argumentando-se que artista e professor têm funções sociais distintas e, por consequência, merecem formações diferenciadas” (p.58). A partir dessa separação discorre sobre os deslizes que podem decorrer disso: um profissional que sabe fazer (o artista da dança) e o outro que não, e, então, ensina (o professor). A autora propõe o diálogo permanente entre o mundo da Arte e o mundo da Educação na própria atuação do professor, o qual poderia exercer o papel de interlocutor, em suas palavras:

Meu questionamento central é se o professor não poderia também atuar como artista e o artista como professor *numa mesma atividade*, seja ela artística ou docente. Ou seja, o espaço educacional merece ser repensado hoje para que não iniba, não frustrate, não automatize, não fragmente nem escolarize a dança e o dançarino. [...] Dançando ele faz, aprecia, contextualiza a arte e o ensino com seus alunos. O papel do professor de dança não seria apenas o de um intermediário entre esses mundos – a dança, a escola, a sociedade – ele seria também uma das *fontes* vivas para experimentarmos de maneira mais direta esta relação (MARQUES, 2001, p. 60-61, grifos da autora).

Esse perfil do artista/ docente (e por que não docente/ artista?) de certo modo também polariza facetas de trabalhos que, na opinião de Marques, deveriam andar de mãos dadas. Como garantir a construção de um perfil híbrido no âmbito universitário sem privilegiar ou desmerecer uma faceta identitária em relação à outra? E ainda, como a instituição escola (cercada por muros e paredes quase intransponíveis) receberá esse profissional que faz, aprecia e contextualiza - *vive a dança* - com seus alunos? Questionamentos esses que me remetem sempre a retomar Hall (2006) e Silva (2001) ao demonstrarem que o processo de identificação (artista? docente?) é sempre um processo de diferenciação. Inspirada por essas reflexões, trago o que Giulia comenta sobre sua graduação em Dança em Campinas.

O diferencial da UNICAMP que eu vejo é que lá é uma formação integral, então a gente tem aula de manhã e de tarde. A gente tem uma carga horária de duas graduações. E aí, a gente consegue fazer a formação de bacharel e licenciado, porque isso também é uma questão que nos interessa na UERGS⁹⁸. [...] Então quem sai licenciado sai com a mesma formação do bacharel, o que me remete muito às questões de professor artista que a gente discute na UERGS. Que é uma base de relação com a arte muito forte, né? Giulia

Acrescenta também:

Então terminei tudo que era bacharelado num ano, TCC! E no outro eu terminei a carga

⁹⁸ Em anexo apresento a grade curricular do Curso de Licenciatura em Dança da UERGS para ilustrar as questões de ofertas de disciplinas dessa Universidade em particular (ANEXO 2).

*maior dos estágios, porque eu era bolsista, então eu tava sempre envolvida entre os grupos. Eu tinha esse anseio da academia, da formação de nível superior, eu queria ler, eu queria estudar, eu queria pesquisar, eu queria produzir academicamente. Isso também era uma necessidade que eu tinha, além da necessidade artística. E ali eu tinha tudo, tinha toda a possibilidade de criar, a gente tinha os nossos circuitos assim [...], o SESC era o grande parceiro da UNICAMP. A gente chamava o SESC de campus 2. **Giulia***

Vemos assim como o contexto universitário de ensino da Dança pode criar novas necessidades para a área, adicionando elementos a essa formação tão particular de artista e professor. Daiane faz uma crítica à sua formação em dança na ULBRA, sobre o papel da licenciatura:

*Acho que teve algumas... enxergo algumas... não falhas, mas algumas coisas que poderiam ser feitas de maneira diferente dentro da universidade. Por ser licenciatura, ela puxar realmente para a formação do professor, da docência. Não digo nem professor só de sala de aula ou de escola. Mas até mesmo professor de academia, professor de escola de dança. Ele tem que ter uma didática. Tem que ter uma pedagogia. **Daiane***

No trecho acima Daiane apresenta certo descontentamento em relação a sua formação universitária, parecendo referir que foi priorizada a formação de artista em detrimento da de docente. Devo concordar que certa “crença” de que a posição de artista é mais importante, ainda circule na academia; isso é, inclusive, ‘ensinado’ nos próprios processos seletivos para o professor de Dança em nível superior.

Devido ao recente processo de curricularização da Dança também em nível superior os requisitos principais para ingresso dos docentes nas universidades têm sido justamente suas experiências artísticas no mundo da dança, o que em um dado momento histórico até predominou em relação à formação acadêmica. Muitas vezes esses professores, em suas trajetórias profissionais, não obtiveram qualquer aproximação ou experiência na escola, o que significa que possa lhes fazer falta certa familiaridade ou aderência a esse espaço (no caso da licenciatura). Célia comenta isso em sua narrativa sobre os anos na graduação na UERGS:

*Minhas experiências (nos estágios) foram difíceis, sabe? Em Montenegro, bom, a gente... tudo era o início, né? Era aquela semente sendo plantada, nem os nossos professores faziam ideia do que era colocar dança na escola, né? Porque também, no meu curso, os meus professores, o corpo docente, ninguém era formado em dança. Eles não eram formados academicamente em dança, né? Todos tinham uma formação em dança, bem extensa, mas uma formação fora da academia. Na academia, no caso dos meus cinco professores, eles tinham passado por uma formação ou em educação, ou em comunicação, ou em teatro, então eles também estavam construindo isso, junto com a gente. **Célia***

Passada mais de uma década de emergência dessas graduações em Dança, tal cenário passa a se modificar, pois os licenciados em Dança, ao buscarem uma formação em nível de mestrado e/ou doutorado, passam também a realizar concursos públicos para as graduações em Dança, sendo que três professoras entrevistadas nesse trabalho, obtiveram experiência docente em escolas e hoje são professoras universitárias: Célia, Giulia e Fabiana.

Acredito então que, com esse novo cenário que passa a se configurar, o perfil de artista/ docente preconizado por Marques possa ser melhor compreendido, ou reinventado, talvez como uma identidade múltipla, carregada de experiências artísticas e docente dentro e fora da escola.

Em relação ao mencionado, a história de Célia é muito significativa, pois obteve experiência artística e profissional como bailarina no período da graduação em Dança na UERGS, fomentada em grande parte pelos professores do Curso, devido a suas outras ocupações paralelas como artistas da Dança em Porto Alegre. Em suas palavras:

*E aí eu fui para Montenegro com muita curiosidade, mas também com muita, com pouca informação. O que é história da dança? Tinha muitas coisas que eu queria aprender assim... eu lembro da minha primeira aula de dança moderna, a professora mandou a gente tirar a sapatilha e eu nunca tinha feito uma aula de pé no chão, sabe? Ela dava uma disciplina complementar, uma atividade livre, que não era dentro do currículo, que era dança moderna uma vez por semana. E eu de cara entrei pra saber o que era essa tal da dança moderna. E aí foi um período assim ... um divisor de águas na minha vida, a UERGS. **Célia***

Na direção apresentada por Célia, Navas (2010) constata que a dança na universidade fixa a estratégia da modernidade em suas estruturas, apontando para a criação individual e para a afirmação da dança de cada um, construída a partir da liberdade de criação.

A partir dessas experiências na graduação, Célia começou a vivenciar a dança como bailarina profissional, assim como a obter outras experiências extra-acadêmicas:

*Por uns três, quatro anos entramos em cartaz em Porto Alegre, com espetáculos. Então ali que eu fui também experimentando, pela primeira vez, esse lado mais bailarino profissional, né? E ganhando a minha própria grana com a dança. Podendo convidar os meus pais, lá do interior para vir pra Porto Alegre pra assistir um trabalho meu, assim, então, foi muito importante. E isso tudo foi na faculdade, eu fui indo atrás do que brilhava pra mim. E o que mais brilhou assim nesses quatro anos, com certeza, foi o conteúdo do sistema Laban, que foi o que eu me apaixonei, eu era totalmente apaixonada por aquelas aulas de improvisação, e tal... **Célia***

Ainda no período final de sua graduação, ela obteve a oportunidade de conhecer, como Célia mesmo menciona – “*uma das principais referências vivas do contato improvisação*”⁹⁹ – em Porto Alegre, o que marcou bastante sua trajetória profissional.

Nessa trajetória artístico-acadêmica, Célia foi agraciada com o prêmio Açorianos de melhor bailarina e melhor coreografia, em conjunto com mais duas ex-colegas da UERGS, trabalho esse realizado de forma independente e sem financiamento, inspirado nos trabalhos de conclusão (TCC) das três egressas da UERGS.

E pra nossa surpresa, ganhamos! Competindo com pessoas renomadas da dança porto alegre. E aí em 2008 pra 2009, eu ganhei a bolsa de 15 mil reais do FUNPROARTE, para artistas né? A primeira bolsa pra artistas. Que era uma bolsa onde a ideia era propor uma pesquisa artística, ou uma formação, pra acrescentar na tua experiência e na tua trajetória artística, né?[...]A minha era ir pra Nova Iorque estudar [...] e eu morei um ano e estudei no Laban Bartenief Institute of Movement Studys, que foi onde outras professoras da UERGS fizeram a formação em Laban. Célia

É interessante acompanhar a velocidade com a qual Célia ascendeu no mundo artístico da dança, de uma menina bailarina amadora do interior para uma artista profissional da capital porto alegre; toda essa experiência foi adquirida e possibilitada nos anos de sua graduação em Dança. Isso me fez refletir sobre novas formas de formação artística, para as quais o âmbito acadêmico tem colaborado (mas não substituído). O perfil almejado nos projetos pedagógicos das graduações em Dança: pesquisador/ professor/ artista é ‘incorporado’, devido às práticas vividas nos anos da graduação.

Célia ainda comenta:

Então... olhando para minha vida, eu nunca tive essa coisa duma linhagem¹⁰⁰, sabe? Que os meus professores tiveram, né? “Ah, eu sou da linhagem tal ou tal, sabe? Eu não tive isso, eu aprendi dança e comecei a me apaixonar vendo Michael Jackson, na televisão, né? [...] muito também em função do curso de graduação, de se formar artistas pensantes, artistas criadores, né? Que querem pensar sobre o seu trabalho... isso era muito estimulado no grupo experimental¹⁰¹. Então isso [...] sempre foi muito importante, essa... multiplicidade da formação. Célia

⁹⁹ Conforme Leite (2005) no artigo *Contato improvisação (contact improvisation) um diálogo em dança* é “um estilo de dança criado no início dos anos 70 nos EUA e que vem sendo desenvolvido em diversos países como uma prática cujos princípios trazem mudanças de padrões na dança e abordam atuais discussões sobre corpo, educação, questões de gênero, sexualidade, identidade e diferença” (p.89).

¹⁰⁰ Sobre a questão da linhagem, Lima (2008) aborda no texto *Corpos humanos não identificados: hibridismo cultural e dança contemporânea* a ideia de um corpo eclético desprendido das referências (corporais) de uma única escola de dança ou artista.

¹⁰¹ Célia se refere ao Grupo Experimental de Dança de Porto Alegre, criado por Airton Ricardo Tomazzoni dos Santos, em 2007. Conforme menciona o fundador no artigo *O grupo experimental de dança da cidade: perspectivas artístico-pedagógicas para a formação em Porto Alegre*, o objetivo da criação do grupo era abrir

Silvia Weber da Silva¹⁰² (2010), em seus estudos de doutorado, analisa como certos bailarinos se distinguem das práticas dominantes em dança contemporânea:

Existem hoje manifestações em dança contemporânea ligadas à experimentação, à improvisação e à performance que são capazes de se afastar de certos procedimentos tradicionais e renovar parcialmente aspectos da dança contemporânea. Em geral, são criações de pequeno porte que apresentam outros modelos frente a certas hierarquias tradicionais, como aquelas entre coreógrafo e intérprete, entre obra e experimentação, entre resultado e processo (SILVA, 2010, p.43).

Sendo assim, a ideia de um artista pensante ou artista criador mencionado por Célia identifica-se mais com o que Silva (2010) apresenta como contraponto aos modelos tradicionais e dominantes na dança, modelos que apresentam outra relação com o corpo, além da forte tendência à glorificação e à idealização encontradas nas práticas dominantes.

As graduações em Dança possibilitaram às professoras que incorporassem outras possibilidades de se mover e conceituar dança.

Lima (2008) e Freitas (2014) apresentam também a ideia de “corpos híbridos” remetendo ao conceito proposto por Laurence Louppe¹⁰³:

A hibridação é o destino hoje do corpo que dança, um resultado tanto das exigências da criação coreográfica como da elaboração de sua própria formação. A elaboração de zonas reconhecíveis da experiência corporal, a construção do sujeito através de determinada prática corporal torna-se então quase impossível (LOUPPE APUD LIMA, 2008, p. 169).

Estér comenta que na graduação conheceu “o outro lado da dança” se referindo às danças moderna e contemporânea, já que sua formação inicial se baseava no folclore. Jane, por outro lado, por ter vivenciado anteriormente à graduação principalmente o balé clássico, passou por um processo de desconstrução antes de assimilar outras formas de dança.

Como a minha vivência maior foi direcionada para o balé, aí tu chega à graduação... E foi onde eu conheci um pouco mais sobre a dança contemporânea, né? Até então [...] não me chamava muito a atenção... Aí, como eu vou dizer..., tu é obrigada (risos) a participar e fazer as aulas... No primeiro semestre, a aula de Improvisação e Análise do Movimento,

um espaço no qual se pudesse experimentar a dança, assim como articular saberes e refletir criticamente sobre a criação, assumindo os riscos envolvidos nesse processo. Desde a fundação mais de uma centena de alunos passaram pelo grupo, além de montagens, performances e solos coreográficos (SANTOS, 2012). Artigo disponível na Revista *Cena* do PPG em Artes Cênicas da UFRGS, em <http://seer.ufrgs.br/cena/article/view/35737>.

¹⁰² Professora do Departamento de Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e doutora em estudos e práticas artísticas pela Université du Québec à Montreal – UQAM.

¹⁰³ Conforme Moreau (2013) Laurence Louppe, “francesa nascida em 1938, foi uma das mais importantes historiadoras e críticas de dança da França. Sua obra mais importante, *Poéticas da Dança Contemporânea*, foi traduzida para o português por Rute Costa e publicado em 2012, pela Orfeu Negro (Lisboa, Portugal), no mesmo ano da morte da autora. [...] Foi professora nas universidades de *Lille III* (França) e na *Université du Québec à Montréal* (Quebec)”. Disponível em <http://idanca.net/louppe-em-portugues-resenha-da-obra-poetica-da-danca-contemporanea/>

*nessas as professoras começaram a abordar algumas coisas e eu tinha que me entregar, né? Porque se não tu não consegues [...] Então comecei a tentar, experimentar, no início eu ficava meio travada, envergonhada, não conseguia me soltar, mas com o tempo eu fui me reconhecendo, na verdade. E... foi a melhor coisa que eu fiz porque... acabei conhecendo uma outra forma de expressão assim, que para mim era uma coisa meio distante, deixei vir as coisas e conhecer uma outra forma de movimentar o corpo, que até então eu não tinha possibilitado. E pra mim foi muito bom. Agora depois de terminada a faculdade a minha ideia é ir mais atrás disso, conhecer um pouco mais sobre improvisação, sobre esse outro lado da dança, que até então era bem distante. **Jane***

Jane, em sua narrativa, igualmente apresenta a ideia de haver um outro lado da dança, algo que se opõe a sua concepção inicial de dança relacionada ao balé clássico. Incorpora assim, maneiras diferentes de se movimentar e se reconhecer através da improvisação e expressão corporal. Conforme Silva (2010) demonstra em seus estudos, a improvisação aparece como uma prática que reforça a originalidade do bailarino como criador, “conferindo-lhe desta maneira um capital simbólico importante no campo da dança – bailarino-criador, autor da obra em colaboração com os outros elementos em cena” (p. 47).

A autora apresenta também outros favorecimentos proporcionados pela improvisação como: a utilização de ações cotidianas na coreografia, minimizando a valorização excessiva da técnica no conjunto da criação e a dimensão reflexiva dessa prática (SILVA, 2010).

Tais discursos apresentados circulam tanto nas graduações como nas formações paralelas do artista da dança contemporâneo. Outro discurso que passa também a vigorar no âmbito de ensino superior (inclusive propagado pelas produções acadêmicas) é o da Educação Somática apresentado por Sylvie Fortin¹⁰⁴ (1999) como um novo ingrediente da formação prática em dança, o que fomenta, na opinião de Silva (2010), a dimensão reflexiva na formação artística.

Conforme Fortin (1999) a educação somática é um campo novo de estudo o qual engloba uma diversidade de conhecimentos, onde os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes¹⁰⁵. A autora atribui o interesse de dançarinos, coreógrafos e professores pela educação somática, principalmente pelas seguintes razões: melhora da técnica, a prevenção e cura de traumas e o desenvolvimento das capacidades expressivas. Os principais desafios relacionados ao ensino dessa prática são que as aulas técnicas de dança são tradicionalmente centradas no professor, enquanto que a

¹⁰⁴ Professora do Curso e departamento de Dança da Universidade do Quebec em Montreal, UQÀM, Canadá.

¹⁰⁵ Autores como Feldenkrais, Bartenieff, Alexander dentre outros são normalmente associados a educação somática.

educação somática pretende ser claramente centrada no estudante, o que implica uma nova compreensão do corpo e da formação em dança. De certo modo essa concepção de ensino da dança aproxima-se de algumas tendências pedagógicas que vigoram na escola contemporânea.

No artigo *A experiência de discursos na dança e na educação somática*, Fortin et alii (2010), baseadas em uma noção foucaultiana, apresentam que o discurso dominante da dança:

valoriza um ideal de corpo em que prevalecem critérios de beleza, esbeltez, virtuosidade, devoção e ascetismo. Por outro lado, o discurso somático promove a consciência do corpo a fim de permitir aos indivíduos fazer escolhas para o seu próprio bem-estar, contrapondo-se assim à fantasia de um corpo ideal, o qual costuma estar ausente da concretude do corpo vivido. Entretanto, esses discursos diversos e, às vezes, opostos podem confundir-se na experiência dos alunos (FORTIN ET ALL, 2010, p. 72).

Cabe observar, do ponto de vista das identidades, que os diferentes discursos interpelaram as professoras de Arte/ Dança em diferentes momentos de suas vidas, o que não garante propriamente que sejam constituidores de seus trabalhos na escola com seus alunos. Os saberes advindos de suas experiências na graduação e/ou fora dessa, podem, em um conjunto de forças, legitimar mais ou menos os saberes disciplinares assimilados na graduação em dança, mas isso não significa que necessariamente sejam desenvolvidos na escola. Nesse outro espaço que a dança passa a ocupar, trato de forma mais específica dessa produtividade dos discursos a partir das narrativas das professoras no cotidiano da escola.

Os diferentes ambientes das graduações em Dança podem ser então espaços onde confluem muitos discursos acerca de corpo, técnica e arte, de um modo geral. Conforme comentam Célia e Estér, o centro de Artes da UERGS localizado em Montenegro/ RS, parece se distinguir das outras graduações em Dança devido ao ambiente integrado das linguagens das artes:

*Estar num ambiente de criação artística, né? Porque a UERGS é esse local, esse prédio bem pequeno, até hoje, onde os cursos de teatro, música, dança, artes visuais habitam no mesmo espaço, trabalham juntos, estudam juntos e criam juntos. No início isso era até mais forte, eu não sei como é que tá hoje, mas no início quando tinha o nome de Pedagogia da Arte com as quatro qualificações, era uma essência muito preservada, essa ideia de integração entre as artes, entre as linguagens. Então foi muito importante para mim, tanto essa coisa mais específica da dança, conhecimentos da prática e da teoria, como também dessa noção de criação artística e de relação entre as linguagens artísticas, né?. E foi ali que também eu comecei a pensar de uma maneira mais consistente, o fato de dar aula. **Célia***

E o curso, o próprio curso de dança na UERGS, ele era extremamente interdisciplinar. Ele trabalhava com as quatro linguagens, teatro, música, visuais e dança. Várias cadeiras

onde todos se encontravam, e depois de um certo tempo a gente fazia as específicas. Então tinha esse cruzamento. [...]. O que me favorece muito hoje em sala de aula com certeza.
Estér

Essa interrelação entre as linguagens das artes não decorre somente do fato de existirem diferentes cursos em um mesmo espaço acadêmico; parece haver uma intenção do coletivo de professores, direção e alunos daquele centro especificamente. Isso fica bem evidente na narrativa de Giulia quando lhe perguntei sobre uma possível integração das artes na UNICAMP:

Então tem, quando eu estudei lá, tinha a graduação das artes visuais, da música, do teatro, que inclusive divide o mesmo prédio com a gente. Entrando à esquerda são as artes corporais, entrando à direita, as artes cênicas, enfim, o teatro, né? E não existem assim disciplinas, o currículo não prevê um trânsito entre isso, se tu quiser tu pode fazer como aluna ouvinte e muitas vezes isso não é nem computado na tua matrícula. [...]. Quando eu vi isso na UERGS, foi a primeira coisa que me deu um estalo "mas por que?" A UNICAMP tem os quatro cursos no mesmo campus, aquele campus todo, né? No mesmo instituto e nunca se pensou em parar e prever essa integração. Giulia

As experiências com técnicas corporais não codificadas nos anos da graduação vão possibilitando novas formas de conceber a dança; a aproximação com outras linguagens das artes, no entanto, não é algo presente em todas as universidades, inclusive naquelas que poderiam favorecer essa aproximação. A graduação na UERGS parece então ter se diferenciado, oferecendo um sentido comum à disciplina de Arte, embora respeitando as especificidades das linguagens.

Nesse momento julgo pertinente trazer alguns elementos teóricos, que podem ser articulados com esta constatação da suposta inter-relação das linguagens das artes, a partir das narrativas das professoras. Anteriormente mencionei um movimento nacional denominado Arte-Educação realizado ainda na década de 80 (PCN/ Arte, 1997; 1998), o qual reivindicava identificar as artes por áreas ou linguagens com conteúdos e metodologias próprias, o que desencadeou mudanças na própria legislação de ensino e a inclusão da Dança como uma dessas linguagens, até então não mencionada.

A partir do depoimento das professoras entrevistadas e, em particular, o de Giulia, sobre a falta de integração das linguagens das artes no campus da Universidade Estadual de Campinas, passei também a refletir que, se por um lado essa conquista dá legitimidade às diferentes linguagens das artes, em suas especificidades, por outro também fomenta o

distanciamento entre essas, que passam a não se comunicar umas com as outras. É como se não houvesse um projeto comum – disciplina de Arte, a ser desenvolvido na escola.

Conforme Marques (2001), durante a vigência da LDB 5692/71, se constituiu o principal protagonista do processo de escolarização da arte – o professor de Arte – o qual deveria trabalhar a “Educação Artística”. Essa legislação instituía a polivalência nessa disciplina, a qual deveria abarcar as diferentes linguagens como conteúdos, o que, na opinião de especialistas superficializou e fragmentou os conhecimentos especializados. Com a LDB 9394/96 foi promulgado o ensino de Arte em suas diferentes linguagens: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

O artigo de Ana Luiza Ruschel Nunes¹⁰⁶ (2007) problematiza *O Ensino de Arte na Educação Básica* e tem como foco analisar o cotidiano da Escola Básica e trazer algumas reflexões pertinentes em relação ao ‘acontecimento do ensino da Arte’, bem como discorrer sobre a contribuição das políticas públicas para a organicidade das políticas do ensino e formação de professores de arte escolar. A autora destaca que, ainda na atualidade, nos deparamos com situações contraditórias, tanto na formação inicial e continuada de professores nas diversas linguagens da arte no ensino superior, como na atuação dos professores da Educação Básica. Constata a partir de pesquisas que, embora tenham acontecido avanços no ensino das artes, a polivalência ainda é muito forte no âmbito da Educação Básica. Algo que tenho também constatado no fazer dessa pesquisa, tanto a partir da narrativa das entrevistadas, como nos concursos recentemente realizados para a área.

Nunes (2007) alerta também para o fato de que tais contradições partem da própria formação profissional em nível superior, onde alguns continuam a formar professores polivalentes em Arte, com a justificativa de que melhor se adaptam às demandas da escola (e do mercado), cursos esses inclusive aprovados e reconhecidos pelo MEC.

A inter-relação preconizada para as linguagens das artes na UERGS – sua marca identitária – era defendida por seus/ suas alunos/as. Célia conta como foram alguns trâmites do processo de reconhecimento pelo MEC do Curso da UERGS, na época chamado de Pedagogia da Arte, com especificidade nas diferentes linguagens das Artes.

A gente passou pelo processo de reconhecimento do curso e o MEC não achava interessante manter o nome do curso (Pedagogia da Arte) e colocou a justificativa deles, né? E a gente lutou, lutou pelo nome assim... Eu me lembro de estar muito envolvida nessa briga, que até, né, a gente encarava como briga. Hoje eu vejo que foi importante a gente se firmar

¹⁰⁶ Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG/PR e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFSM. Doutora em Educação-UNICAMP/SP.

como licenciatura. Na época a gente já sacava que tinha algo de diferente em relação aos outros cursos, e a gente queria bater o pé nessa diferença sabe... A gente sabia que o nome não era diferente por acaso, é porque tinha essa ideia do professor artista né? Que é a semente do curso, uma coisa levada radicalmente lá dentro. Célia

Célia em sua narrativa explicita o fator desencadeador da disputa pelo nome do curso – ser um artista docente ou professor artista; uma luta travada por uma identidade que, se não se definia no nome propriamente, se estampava simbolicamente nele. Na percepção do MEC o nome do curso não definia o que o curso era propriamente: não era um curso de pedagogia e, sim, uma licenciatura, mas que operava mais como um bacharelado.

Bom, aí tinha uma questão legal, que a gente não ia poder prestar nenhum concurso... O nome do curso não deixava claro o que a gente era. Porque os cursos de Pedagogia são voltados às séries iniciais, ok, mas a gente estava fazendo qualificações artísticas, seriam então séries finais. E aí o MEC falou “não, mas vocês estão embolando tudo com esse nome, vocês estão no meio do caminho, vocês estão na fronteira”. E a gente “sim, a gente tá na fronteira!”. E aí, ta eles disseram “olha, o risco que vocês correm, a gente acha que vocês têm que se firmar ou no bacharelado ou na licenciatura, como vocês têm uma preocupação com a docência, nossa opinião é que esse curso tem que virar uma licenciatura enquanto nome, não precisa diminuir carga horária de bacharelado, vocês continuam como uma licenciatura... mais gordinha”, sabe? Célia

Essa questão da institucionalização da formação artística merece algum destaque, pois conforme o depoimento de Célia, os alunos das graduações em Arte da UERGS apostavam nessa formação artística ampliada paralela à formação docente. Questões sobre o que é Arte, onde se aprende Arte, como se aprende Arte são pertinentes quando se pretende compreender como se constitui a identidade do professor de Arte/ Dança. Tal constituição se daria em relação com as outras linguagens das artes ou no cotidiano da escola?

No que diz respeito aos estágios obrigatórios em Arte/ Dança da graduação, vê-se que eles possibilitaram às professoras entrevistadas simular a experiência na escola e assim experimentar os desafios que enfrentariam nessas escolas, o que muitos alunos temem ao longo do curso, conforme explica Daiane:

Pela experiência que eu tive com os meus colegas, a escola era o que assustava. O aluno do curso de dança, meu Deus, fazer estágio na escola! Como é que eu vou dar aula para essas crianças? E pra mim já foi assim uma coisa muito mais fácil, o difícil era pensar: “Como é que eu vou dar aula numa escola de dança?”[...] quando os estágios começaram, eu sempre me senti muito à vontade naquele ambiente. Eu nunca tive problema em chegar, em assumir uma turma. Aí tu ouve: “Ah, tu é louca, tu vai pra escola! Ah, mas tu vai ganhar uma mixaria... ah, mas tu vai viver descontente...” Eu acho que quando a gente faz o que

*gosta e faz bem... as outras coisas vêm junto. **Daiane***

Anita demarca algumas diferenças entre as experiências de estágio em Montenegro e ser professora em Porto Alegre, assim como o público que procura uma aula de dança em academias e o que está na escola.

*A minha experiência com escola, tinha sido no estágio, da graduação, lá em Montenegro. O público desse município é diferente do público de Porto Alegre. E eu trabalhei lá em uma quinta série, no primeiro estágio, e com o segundo ano do ensino médio no segundo. Então eu tinha trabalhado com os menorzinhos e eu tive sucesso, vamos dizer assim. Eu consegui desenvolver uma aula. Foi muito importante para mim passar por este estágio, porque eu tive a dimensão real de uma aula na escola; até então, eu já tinha dado aulas em academias ou grupos, para pessoas que queriam fazer aula comigo. Essa é a diferença crucial, assim, né? Pessoas que buscam fazer aula de dança, e agora, no contexto escolar, pessoas que são obrigadas a fazer aulas que são disponibilizadas para elas. **Anita***

A obrigatoriedade das aulas de dança na escola é mais um desafio a ser enfrentado nesse ambiente novo da dança. Daiane, no entanto, parece olhar para essa obrigatoriedade como um direito da criança e estabelece uma relação com o que vivenciou nos tempos em que frequentava a escola em sua infância e adolescência.

*Porque, se for parar pra pensar, se eu não tivesse tido aula de dança na escola, se não existisse esse grupo na escola que eu estudei, eu não teria tido esse contato com a dança. Então, o que realmente o que me traz pra dança é a escola. Como eu vou chegar lá, e vou negar isso? O que eu penso na verdade é que tem que ter um sonho. Se não, a gente não sai do lugar. E se todas essas crianças pudessem ter este contato com a dança? Então com certeza, a escola foi fundamental pra mim escolher a dança. Partiu da escola e não da dança. **Daiane***

Outro ponto abordado por Daiane no período de estágios é sobre os professores que normalmente ministram a disciplina de Arte na escola:

*Fiz os estágios, totalmente voltados pra dança. né? O primeiro foi extracurricular e os outros três dentro da disciplina de Artes. Só que cheguei lá e eu nunca encontrei um professor de artes formado (risos). Em qualquer uma das áreas, né? Mas foi muito legal, porque... o que aconteceu? Uma troca. Eu fui lá para aprender, e acabei passando o meu conhecimento pra que eles (os professores) também tivessem esse conteúdo pra passar depois. Principalmente no último estágio, que foi no ensino médio... **Daiane***

Assim como Daiane mencionou, também constato a ausência de licenciados em Arte frequentemente, a partir de minha experiência de orientadora de estágios e algumas vezes as

estagiárias são muito bem recebidas, justamente por isso. Tal situação foi também verificada na pesquisa de Nunes (2007), fato esse que a autora considera bastante preocupante diante de todo o descaso das políticas públicas frente ao ensino de Arte na Educação Básica. Ela comenta:

ao não agirmos politicamente e sem nos organizar coletivamente, as ações desencontradas são aplaudidas por quem não têm interesse pelo ensino de Arte na Escola. Quem pensa que as políticas públicas não nos condicionam, carrega uma tênue ingenuidade, pois estas marcam tempos e espaços definidores e os professores direta ou indiretamente estão contaminados por estas Políticas Educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, e ainda na Pós-Graduação (NUNES, 2007, p. 8).

As vivências obtidas nos estágios nos anos da graduação são percebidas de forma diferente por cada uma das professoras, sendo essas bem importantes nas escolhas e decisões futuras. Célia comenta o seu processo na escola:

*Mas na UERGS, claro, foi o momento onde a gente parou pra pensar sobre essa atividade, eu lembro que eu tinha ainda muita resistência. Eu não.. eu não conseguia me imaginar como professora... fora daquele ambiente academia de dança, fora daquele ambiente... coreografia pra festival, sabe? [...] inclusive as minhas experiências no estágio, na graduação, não foram boas. E eu me lembro de, pelo menos um semestre, e eu... numa escola no interior do interior assim... que naquele inverno, as crianças iam de chinelinho de dedo e umas crianças assim, de nove, dez anos. E eu não conseguia dialogar com eles. Parecia que a minha realidade era tão diferente da deles, que era muito difícil o contato, aquela troca inicial pra que tu possas desenvolver uma coisa a mais... [...] e aí, me deu muito medo. Muito medo de ser professora. Sabe? Foi uma coisa que eu fui, na verdade, colocando um pouco de lado e investindo muito na minha formação de bailarina. **Célia***

Embora pareça um paradoxo investir na formação de bailarina e deixar um pouco de lado a formação de professora, tal situação se justifica devido ao recente processo de institucionalização em nível superior da prática da Dança: só em 2013 abre o primeiro bacharelado do Estado, em Santa Maria/RS, curso que talvez fosse preferido por muitas. Como Daiane comenta anteriormente, boa parte dos alunos busca a graduação para uma espécie de aprimoramento artístico e a escola passa a ser uma opção nem sempre prioritária.

Giulia também comenta as dificuldades enfrentadas nos estágios:

Eu ia para a escola no meu estágio e era assim uma periferia brava! Brava mesmo de Campinas, assim, relações bem tumultuadas. Seis meses depois eu descubro que a maior parte dos meus alunos tinha vindo do interior de Minas. Eu nunca tinha me ligado que existia um fluxo migratório enorme do sul de Minas pra Campinas, porque são as famílias que tão se movendo atrás de emprego. [...] então eu sentia assim que eu não conhecia a história daquela gente. Eu não conseguia me ligar com eles. Eu não tinha a... a mesma

pertinência. Parecia que o tempo todo eu tava pedindo licença pra fazer determinadas coisas, porque eu desconhecia aquelas relações geográficas [...]. O jeito que eu falava, o tom da minha voz, o... né... então tem choque cultural envolvido nisso. Giulia

Não percebo tal *choque cultural* comentado por Giulia, como algo que decorra somente das distâncias geográficas – Minas Gerais/ Campinas, mas como distâncias culturais, e também de classe social. Uma distância muitas vezes produzida nas próprias relações, o que pode acontecer em uma mesma cidade como Porto Alegre, quando nos distinguimos de nossos alunos ou quando não conseguimos dialogar com eles, como se falassem outra língua.

Jane conta sobre sua experiência nos estágios e, ao contrário das histórias anteriores de Célia e Giulia, relata ter obtido sucesso, o que consolidou seu interesse em buscar a escola:

Eu me lembro de um estágio, no estágio 3, que... eu cheguei perguntando pra eles sobre o que eles queriam dançar, e foram as mais conhecidas, as danças codificadas, assim... e aí quando eu trouxe a improvisação, uma coisa diferente, que eles não conheciam, no final... eles reconhecerem como dança, né? Então já foi um ganho, em dois meses, tendo uma aula por semana a gente conseguir... trazer alguma coisa de diferente, e eles identificarem isso como dança né? [...] E... e isso no estágio 3..., no estágio anterior, no estágio 2 eu fiquei meio balançada, achando que estava no caminho errado... e aí quando eu encontro uma turma de quase quarenta alunos, adolescentes entre doze e quatorze anos, e aí tu faz uma proposta dessas e tu vê que dá certo, é bem... acaba sendo estimulante, né? Jane

Outra experiência significativa de Jane foi no estágio com a Educação Infantil, público esse com que já estava habituada a trabalhar com balé clássico, principalmente com meninas; neste estágio, precisou achar um modo de trabalhar com dança com um público de meninos e meninas:

Foi daí então que eu comecei... "o que eu vou fazer?", comecei a buscar materiais alternativos, alguma coisa assim que pudesse fazer eles se movimentarem sem estar vinculado em uma técnica específica, né? [...] como sempre se espera uma dança, uma coreografia no encerramento dos estágios, eu optei em não fazer uma coreografia, mas sim uma mini aula demonstrativa para os pais, até para eles entenderem um pouco do que era feito... e os pais adoraram o trabalho! Cada turminha demonstrou um pouquinho o que acontecia em aula, e foi bem legal e o retorno dos pais também, né? Jane

Esses saberes da formação profissional adquiridos particularmente nos estágios parece ser um ingrediente de grande importância nas escolhas das professoras, pois, ao final da graduação, passam a fazer planos e ter expectativas, agora com outras referências.

4.3 No percurso até os concursos para a Dança na escola: pós-graduação, estabilidade e/ou prazer?

Ao longo das entrevistas fui constatando que quase todas as professoras que atuam ou atuaram com Dança na escola realizaram pós-graduação em nível de especialização, mestrado ou ainda, em ambos os níveis.

Célia não somente realizou duas especializações, como também um mestrado em Artes Cênicas na UFRGS. O que mais me chamou a atenção foi a velocidade na qual sua trajetória acadêmica foi se constituindo; em suas palavras:

*Eu saí da graduação e fui pra uma especialização, bem direto assim né? Aconteceu na ESEF e chamava Corpo Arte Educação. [...] e eu fui porque eu queria continuar na carreira acadêmica, me interessava por essas questões da dança e educação. [...] Eu acho que um ponto importante foi Nova Iorque, porque lá foi um mergulho profundo né? E eu voltei querendo... não necessariamente ensinar, mas eu queria compartilhar tudo aquilo. Eu tava assim “ah!”. Eu não tava tão focada em criar. Era compartilhar porque aquele material fazia muito sentido pra mim, e não fazia sentido sozinha... E aí eu comecei a sistematizar o sistema Laban... na minha forma de dar aula, comecei a criar o meu jeito de trabalhar...
Célia*

Ao retornar de sua segunda especialização, ela é chamada no município de Porto Alegre para assumir a vaga de professora de Arte/ Dança e em seguida também começa o mestrado na UFRGS. Estava bastante determinada a trabalhar no ensino superior.

Fabiana e Giulia também realizaram o mestrado em Artes Cênicas na UFRGS e ambas prestaram concurso para as graduações em Dança. Da mesma forma obtiveram experiência como professoras de Arte/ Dança em escolas: Giulia, no município de Caxias do Sul, e Fabiana, em uma escola particular em Horizontina e, no último concurso para professor da Arte/ Dança do Estado, mas realizou também vários concursos públicos para professor de Arte, sendo que só foi chamada e nomeada nesse último.

Para as professoras de Educação Física, Helen e Iris, a especialização em Dança foi a condição para realizarem o concurso público para professoras de Arte/ Dança nas escolas de Porto Alegre. Já para Estér a motivação para realização da especialização em Pedagogia da Arte na UFRGS foi a sua prática na escola com a disciplina de Educação Artística, a qual lhe exigia trabalhar com diferentes linguagens das artes e não somente com a Dança.

Betina fez a especialização em Dança na PUC/ RS e Anita, Daiane e Jane manifestaram interesse no momento da entrevista em ingressar em uma pós-graduação. Algo que Jane já está trilhando.

*Eu sinto falta de ter um pouco mais de experiência, ou um pouco mais de conhecimento e isso me deixa insegura. Por isso estou [...] atrás de um curso, atrás de um pós, atrás disso pra me complementar né, porque eu fiquei com algumas coisas em aberto em relação à graduação, né? Um pouco mais do conteúdo relacionado às artes [...].Pensei então um pós em arte-terapia, alguma coisa assim, que me dê esse suporte, que eu acho que ficou um pouco em aberto né, na graduação. **Jane***

Em sua narrativa, ela observa algumas lacunas em sua formação acadêmica principalmente em relação a uma integração com outras linguagens das artes. Ao retomar a entrevista, constatei que Jane questiona principalmente as disciplinas realizadas junto à Educação Física (fisiologia, anatomia, cinesiologia etc.) o que considerou em demasia.

Nunes (2007) realiza o seguinte questionamento: “é possível perguntar a nós mesmos como nos denominamos e nos sentimos: Arte/educadores? Ou nos sentimos professor de Música, ou professor de Artes Visuais, ou professor de Teatro, ou professor de Dança” (p.13). Quem sabe as inseguranças apontadas por Jane se refiram justamente àquilo que não foi possibilitado nos anos de sua graduação: a formação como Arte/ educadora. A pós-graduação parece ser então um importante preenchimento nesse percurso via escola.

Retomando Nóvoa (2002), quando demonstra que as histórias pessoais fazem parte da trajetória da formação profissional dos professores, percebo, ao realizar as entrevistas, que uma gama de experiências é constituidora de suas identidades, desde antes do ingresso nas suas graduações, durante e após esse processo, como artistas, professoras em academias, mães, esposas, acadêmicas, em graduações e pós-graduações. Vivem assim múltiplas identidades. A narrativa de Helen apresenta muitos elementos dessa identidade multifacetada:

*[...] já dancei no grupo experimental da cidade, né, eu entrei pra Anima Companhia de Dança, no projeto Dar Carne à Memória, e eu tô dançando lá até hoje. [...] fora isso eu trabalhei com teatro também, não sei se é... interessante.. eu fiz uma formação em teatro em oficinas e aí quando eu saí da escola do Sevigné, teve uma companhia de teatro que me chamou, assim, foi muita coincidência, dizendo que precisavam de uma atriz que dançasse em sapatilha de ponta, né? [...] perguntaram se eu gostaria de trabalhar profissionalmente com isso, já me conheciam, eu já tinha feito oficinas com eles, daí eu digo "olha, se vocês acham que eu dou conta do recado, eu quero". E assim eu virei atriz, né? Desde então eu já fiz mais de 10 peças, segui trabalhando com isso e durante muito tempo, até eu entrar na prefeitura, foi o teatro que me sustentou. Né? Porque na dança, realmente o espaço de trabalho é mais restrito ainda... no teatro tem um volume de trabalho maior... **Helen***

O sustento como artista da dança é muito limitado quando comparado até as outras linguagens das artes, como a música e o teatro. Para sustentar essa paixão é necessário

conciliar identidades e, assim, percorrer um caminho (híbrido) entre a satisfação pessoal e estabilidade financeira, para como isso atingir um patamar de inserção social.

Helen é uma das professoras entrevistadas com formação acadêmica em Educação Física e especialização em Dança. Logo ao se formar, obteve experiência como professora de Educação Física em uma escola particular de Porto Alegre, na qual trabalhou com a área da Expressão Corporal; em suas palavras:

*Então, quando eu terminei a graduação... veio aquele desespero "ui, e agora o que farei?" Porque na cabeça da gente, tu faz a faculdade, tem que trabalhar. Eu queria um emprego, assim formal... e um ano antes, na época que eu tava fazendo o TCC, eu trabalhei no projeto da escola Loureiro [...] e a professora me indicou para trabalhar na escola Sevigné. Eles tinham até então só professores homens e que trabalham muito a questão do jogo, do esporte.[...]e tinham festas no final de ano, festa das mães e queriam alguém que trabalhasse com expressão corporal com as crianças que tava... né... tava faltando... eu acho que eles estavam procurando alguém como eu e eu procurando um emprego... **Helen***

Helen, antes mesmo de ingressar na prefeitura de Porto Alegre como professora de Arte/ Dança obteve uma experiência semelhante como professora em escola, na área da Educação Física. Nessa escola ficavam bem evidentes as diferenças do trabalho atribuído aos gêneros: aos homens, trabalhar com esportes, e às mulheres com a expressão corporal e dança, para dar conta das festas e apresentações de final de ano. Em sua narrativa ela demonstra como normalmente a dança é trabalhada na escola.

Outro ponto mencionado no trecho acima se refere ao Projeto de Dança que acontecia em uma escola municipal de Porto Alegre. Esse projeto foi anteriormente citado na dissertação de Silva (2007) e é interessante constatar, nas tramas dessa tese, o quanto determinados acontecimentos e práticas estão enlaçados e influenciam os caminhos das entrevistadas, principalmente daquelas que residiram em Porto Alegre.

A professora mencionada por Helen ¹⁰⁷ aparece também nas narrativas de Jane e Iris, o que transcrevo a seguir:

Eu trabalhei com ela no projeto e me apaixonei [...]. Lá no Loureiro¹⁰⁸, eram aqueles estágios da prefeitura, de três meses, foi remunerado, mas como eu te falei, me apaixonei pelo projeto e fiquei até o final, fiquei nove meses como voluntária. [...] ela me chamou pra trabalhar, fazer uma oficina de dança contemporânea com os alunos do projeto e além dessa

¹⁰⁷ Creio que é importante mencionar que procurei apagar alguns vestígios como nomes e locais, por vezes citados pelas entrevistadas, devido ao contrato de anonimato assumido de antemão. Estou ciente, no entanto, que pessoas mais chegadas e familiarizadas com o tema, podem reconhecer uma ou outra entrevistada ou situação em particular, sendo esse também um risco assumido por ambas as partes (entrevistadora/entrevistada).

¹⁰⁸ EMEF José Loureiro da Silva, Porto Alegre/ RS.

*oficina, os alunos também iam se apresentar e dançar o Bolero de Ravel, com os alunos da orquestra Villa Lobos¹⁰⁹. Ia ter uma apresentação em um Fórum de Educação, então ela me chamou pra fazer dois trabalhos, pra dar oficina de dança contemporânea e montar essa coreografia do Bolero de Ravel com os alunos. E pra mim foi maravilhoso assim, porque realmente, eu que vinha de uma realidade de escola de dança, trabalhar em uma escola, né? [...] eram alunos assim, super a fim, tinham poucos recursos, mas que faziam chover... assim, super motivados, né? Tu via realmente uma escola de dança. **Helen***

Helen destaca o trabalho realizado na periferia de Porto Alegre, como muito semelhante àqueles que exercia em outros lugares, com outros públicos, de escolas de danças tradicionais. Esse trabalho parece ter sido um sinalizador, um caminho motivador para muitas professoras (independente de terem formação acadêmica em Educação Física ou Dança). Jane obteve suas primeiras experiências em dança na escola, com essa mesma professora, algo que marcou sua trajetória.

*Então começou quando eu entrei na primeira série, então lá no início do fundamental, a professora de Educação Física já tinha começado o projeto de dança na escola, turno inverso, e então não parei mais, né? O projeto acontecia na sala da biblioteca da escola, e, depois, com a escola nova, eu tava na quarta série, a gente ganhou uma salinha, que era a sala de educação infantil, ficou um espaço livre pra gente fazer as aulas. E dali então eu continuei participando sempre das atividades do turno inverso com a dança, até sair da escola. [...] mas fico pensando justamente isso, em estar na escola né, fazer assim como ela, que plantou uma sementinha em mim, não digo em ser uma professora de dança, mas assim, o jeito que ela tratava as crianças, o jeito que ela vinha, olhava no olho, sabe, e conversava. [...] a gente fez, se eu não me engano, três espetáculos no teatro Renascença, o Quebra Nozes, Viagem ao Céu, e o Sapato de Cristal. **Jane***

Jane comenta abaixo como se sentia em relação a essas experiências na escola:

*Eu morava bem próximo da escola, [...] no Cristal, né? Uma coisa que ficou bastante assim, do projeto, é que não era ... “ah, é um projeto social” [...] eu como aluna ali, que tava sempre lá, eu não via assim, né? Eu via sempre a professora fazendo as atividades, correndo atrás... eu me sentia como se eu estivesse em uma escola (de Dança) mesmo, sabe, não tinha aquela coisa de ouvir comentar “vamos trazer as crianças, por isso ou aquilo”, não, era uma coisa assim que ela gostava muito, né? [...] gostava muito daquilo que ela fazia, e eu acho que é isso que me marca... **Jane***

Jane faz uma relação em sua narrativa entre aquilo vivido em sua infância e as suas expectativas futuras em relação à escola:

É, quem tá na escola sabe, né? Então assim, lembrar do projeto em si, da dança na

¹⁰⁹ Escola Municipal de Porto Alegre, que tem um projeto de música, a orquestra de flautas.

escola foi... eu entrei, na verdade, na graduação, e o meu foco sempre foi a escola né? [...] meu objetivo era estar dentro da escola mesmo. Passar em um concurso e ser chamada.
Jane

A professora mencionada abriu portas para que a dança se consolidasse nas escolas de Porto Alegre, como atividades extracurriculares, estimulando muitas trajetórias de trabalhos na rede, sejam esses de profissionais da área de Educação Física, Pedagogia ou mais recentemente da Dança. Percebo, assim como minhas entrevistadas, que tal condição de possibilidade foi motivadora e quem sabe decisiva em momentos não tão agradáveis no percurso de professora na escola, lidando com as problemáticas cotidianas. Histórias tramadas e traçadas, elos forjados e tecidos narrativamente, logo discursivamente.

*[...]desde a questão da disciplina, dos ensaios, a dedicação, o envolvimento dos pais também, o quanto era importante, né? Desde fazer os figurinos, do aluno estar lá no horário, porque os pais levavam..., tudo então... foi maravilhoso! Foi super motivador e quando veio o concurso da prefeitura, ela foi a primeira a me dizer "- Helen, faz que eu preciso de uma professora lá. [...] aí, claro, ela se aposentou..., o projeto quase terminou, né? [...], mas eu tenho esse sonho de trabalhar lá de novo assim, eu acho que eu poderia acrescentar muito...**Helen***

A vivência de Helen com o projeto antes de ingressar como professora da rede lhe deu a possibilidade de sonhar em retornar àquele espaço e colaborar com o prosseguimento do projeto que ainda existe, embora modificado.

Iris se refere a tal pessoa em outro momento de sua vida, já como professora de Educação Física da rede municipal de Porto Alegre.

*Aí em 2007, ela me convidou pra trabalhar aqui, eu fiquei super honrada, porque eu era fã do trabalho dela, eu assistia, nos tempos da faculdade, alguns trabalhos dela e tudo... ah, eu fiquei super feliz [...]e vim pra cá. Tive então a oportunidade de conviver com ela, naquele ano, em 2008. Ela se aposentou e eu tive a honra de poder participar com ela, que é uma baita profissional, o trabalho dela é maravilhoso... e... e daí desde então eu tô aqui. **Iris***

Em sua carreira como professora de Educação Física nas escolas de Porto Alegre, Iris desenvolveu igualmente um projeto de dança na escola, o *Viva Dança*:

Aí quando eu entrei pra Prefeitura, eu... as crianças se interessavam muito por dança, e eu também, então juntou a fome com a vontade de comer. Aí eu me apaixonei pelo trabalho com dança na escola. Entrei na Dolores¹¹⁰, 99, e aí, nos meus períodos vagos, eu ensaiava com as crianças, coreografias, mais de dança de rua assim... aí quando terminou meu

¹¹⁰ EMEF Dolores Alcaraz Caldas, Porto Alegre/ RS.

estágio probatório, eu fiz um projeto, e comecei a trabalhar com dança nesse projeto, o Viva a Dança. [...]e eu pensei que tinha que estudar dança um pouco mais e... pra poder potencializar... esse trabalho, que eu tinha um grande desejo, né? Aí eu fui procurar o pós-graduação em dança cênica na UDESC, que eu amei, foi maravilhoso, realmente assim... me ajudou muito... e daí mergulhei nesse trabalho, o projeto Viva a Dança. E a gente vivia mesmo... a dança, e foi muito significativo pra mim aquele período. Eu aprendi muito. Eu sou apaixonada pelo lugar onde eu me construí profissionalmente, eu aprendi, a gente vai crescendo né... assim, no ambiente de trabalho... aprendi muito na escola, com as minhas colegas professoras, com os alunos... Iris

A narrativa de Iris demonstra que a continuidade e o tempo de serviço na escola, aliados à possibilidade do trabalho com a Dança foram estimulando a construção de laços com a comunidade escolar e o seu crescimento profissional. Quando a professora em questão estava em vias de se aposentar, a convidou para trabalhar com ela na escola e antes de sair criou o Centro Municipal de Educação em Dança. Conforme conta Iris:

[...] aqui eu tive também a alegria de poder compartilhar um trabalho coletivo em dança, naquele período em que ela montou o Centro Municipal de Educação em Dança em 2007, 2008, ela chamou outras colegas pra trabalhar, a princípio era um projeto que a gente compartilhava a arte, então tinha a professora de música, que trabalhava com musicalização. Eu trabalhava no programa Dançar, que era mais dança de rua, o jazz, o contemporâneo; tinha a professora que trabalhava com folclore e dança de salão e a professora que trabalhava com balé clássico. Tive também a professora que trabalhava com ginástica [...] para as mães. Então foi legal porque que a gente trabalhava coletivamente nesse projeto, então é legal poder trocar experiências e montar espetáculos juntas... Iris

Os caminhos traçados pelas professoras até realizarem um concurso para a disciplina de Arte/ Dança na escola não coincidem exatamente: eles se distanciam em alguns pontos principalmente em relação à forma com que encararam a escola nos momentos de realização dos estágios obrigatórios, ou ainda em momentos anteriores.

Cabe mencionar que as professoras que exerceram funções como professoras de Educação Física, anteriormente a se tornarem professoras de Arte/ Dança, acumulam uma “bagagem extra” de experiências que pode ter facilitado esse primeiro encontro com a escola. Da mesma forma as professoras que obtiveram experiências anteriores boas no contexto escolar, sejam essas nos estágios obrigatórios ou em suas vidas pessoais, na infância ou adolescência, o ingresso na escola foi mais fácil e permeável.

Jane e Daiane obtiveram suas primeiras experiências em dança na própria escola e isso parece ter influenciado suas escolhas na realização dos concursos e da própria carreira como

professora. Ao perguntar para Estér sobre a sua identificação na escola, ela conta uma particularidade de sua trajetória: sua mãe foi professora:

O que é que aconteceu? A minha mãe era professora, então eu tenho essa proximidade com a sala de aula, por natureza. Nasci, a mãe já era professora. Convivi muito, muito, muito nas escolas, inclusive a mãe foi minha professora durante cinco anos também, sabe? Juntou a faculdade, comecei a ver o interesse em... “tá, o que eu faço com isso que eu tô aprendendo? Ah, eu posso passar pra lá.” Bom então, deixa que eu seja esse instrumento sabe? De buscar aqui e levar pra lá, [...] e foi assim que eu decidi me inscrever no contrato do Estado. Estér

Estér deixa transparecer em sua narrativa uma admiração pela mãe, que igualmente era professora do Estado, além de sua familiaridade com o ambiente escolar proporcionada por essa. Célia, ao contrário, não se sentiu à vontade no contexto escolar, no período de estágio, como se estivesse vivenciando uma faceta muito distante daquela que buscava nos anos da graduação: ser uma artista da dança. Justamente no auge de sua trajetória artística em Porto Alegre, abre o concurso de Porto Alegre, o qual realizou e em que foi aprovada, mas sem demonstrar dúvida optou em realizar a especialização em Nova Iorque, conforme conta:

Eu fiz o concurso e tal, acabei ficando em sétimo lugar... e aí a coisa da bolsa, eu fui viajar, eu tinha a sensação bem clara de que porque eu tava em sétimo lugar iam me chamar durante aquele ano e eu estaria fora em Nova Iorque. [...] não podia perder a experiência em Nova Iorque, na minha cabeça “outros concursos vão aparecer, eu vou passar num próximo se eu quiser...” eu preciso ainda conferir isso na minha vida, que é essa questão Nova Iorque pra saber se essa coisa de ser professora é, ou de repente vai me abrir uma oportunidade de ser bailarina e ficar por lá. Tudo era muito instável naquele momento, sabe? Não tinha nada decidido. Eu voltei, em julho, e final de agosto eu fui chamada. Em setembro eu assumi. E aí, aquela coisa né, me ligaram, viram meu nome no jornal. Célia

Célia se assustava diante do ambiente escolar, mas ao mesmo tempo via na escola a possibilidade de sua independência financeira, um contraponto importante na escolha profissional.

Não vou mentir aqui né... um amigo estava dando aula de teatro (na escola), desde o início daquele ano, e... caraca! Ele é meu amigo assim, de a gente ter morado junto em Montenegro né? E ele, em seis meses envelheceu uns quatro anos. E aquilo me apavorava, porque eu, no auge da minha coisa assim de criação e encantamento pela pesquisa em dança, aquele envelhecimento assim, sabe? Aquele aprisionamento, aquele engessamento assim, aquilo me apavorava, né? Mas tinha outra coisa, eu tava na época, com 24 pra 25 anos e querendo finalmente ter a minha grana, sabe? Pai, mãe, não preciso mais de vocês... Célia

Evidencia também a dificuldade em manter-se como bailarina:

*Porque eu sempre tive essa coisa de ser independente, mas todo mês eu tinha que ir lá, e pedir uma grana, porque vida de bailarina é muito difícil. Viver com dança sem dar aula é muito, muito difícil. No Brasil, né, e eu descobri que fora do Brasil também! (risos) Eu achava que lá..., mas a galera tem que ralar também, tem que trabalhar de garçom pra sobreviver com dança, sabe? Então tinha isso, poxa, eu quero ganhar a minha grana, eu quero construir as minhas coisas. Pra mim era um passo importante. **Célia***

Helen igualmente ficou balançada, entre seguir a carreira instável de artista ou a segurança como professora concursada:

*Sim, então... eu sou formada em Educação Física e eu trabalhei durante quatro anos logo depois da minha formatura no colégio Seigné. E aí depois, eu saí de lá quando o Seigné fechou.. [...] eu fiz o concurso do município que abriu em 2009 e fui voltar à sala de aula só em 2012. Então pra mim foi um processo bem difícil... porque eu era professora, daí eu saí do papel de professora, passei a ser artista... da dança, do teatro... eu trabalho com teatro também. E aí esse processo de voltar à sala de aula... pra mim foi bem complicado. Porque aí, ao mesmo tempo, eu não sabia o que eu queria, né? O município tem todas as garantias... eu sempre gostei muito de dar aula, então resolvi assumir esse papel e voltei à escola. **Helen***

No entanto, ao ingressar na escola achou uma maneira de conciliar os papéis de professora e artista:

*Então assim, foi uma coisa muito importante pra mim era que eu não queria deixar de ser artista. Então eu não queria deixar de me apresentar... porque pra mim é muito bom. É um alimento assim... né? Então eu assumi vinte horas na prefeitura, então eu disse “ó, eu não quero ter mais turmas trabalhando, eu quero ter um espaço pra poder ser artista, pra poder criar, pra poder me apresentar...”. **Helen***

A história de Giulia se distancia um pouco das anteriores; em sua narrativa apresenta uma inclinação para ingressar na academia e fazer pesquisa, mas para isso achava necessário vivenciar a experiência como professora em escola, o que a motivou a realizar concurso público para o magistério:

*Eu realmente me importava em como os bailarinos são formados. [...] eu queria trabalhar com a formação do artista e isso já vinha desde as pesquisas com minha orientadora com essa preocupação. E... como é que eu vou trabalhar com a formação dos artistas, dos artistas professores se eu nunca pisei no ensino fundamental? Era um anseio meu também. “Eu preciso botar a cara na escola, sentir o tranco e ter isso como bagagem, antes que eu acabasse...”. Porque pra mim era muito lógico que eu ia acabar voltando pra academia, porque é onde dá pra pesquisar... **Giulia***

A formação das professoras se deu então desde seus primeiros passos na dança e, ao longo de suas vidas, foram fazendo escolhas, adquirindo outras experiências, cursaram suas graduações e pós-graduações, foram transformando-se corporalmente, internalizando outros discursos, assumindo novas ou múltiplas identidades, até que emerge no contexto rio-grandense a possibilidade de ingressarem nas escolas como professoras de Arte/ Dança.

Acredito, assim, que os concursos públicos, em alguma medida, ajudaram a compor essa identidade profissional.

4.4 Dos concursos à inserção na escola... E foi um difícil começo!

O estudo de Silveira (2006) pontua os concursos públicos para o magistério como práticas culturais, que relacionados a tantas outras circulantes, subjetivam professores e professoras através de seus discursos que descrevem, normalizam, ditam seus saberes e regulam suas práticas e dessa forma, os constituem como bons/ maus professores/as. As análises realizadas em ambos os trabalhos partiram de questões de provas de concursos públicos para ingresso de professores e demonstraram a recorrência de determinados discursos educacionais (e não outros), que posicionam e constituem o bom professor para além de medir e classificá-los para o cargo pretendido.

Compreendendo então os concursos públicos como constituidores das identidades das professoras de Arte/ Dança, busquei ao longo das entrevistas compreender o processo de realização dos mesmos, entrelaçando as informações obtidas nos editais, o número de aprovados/as e nomeados/as, com suas narrativas, constatando assim como as professoras foram lidando com todo o processo seletivo.

No quadro 2, no capítulo anterior (p.84-85) apresentei a relação de alguns concursos realizados, com as respectivas atribuições do cargo e os requisitos de formação necessários.

Algumas especificações demonstram as diferentes maneiras pelas quais as instituições realizadoras dos concursos e governamentais veem nomeando esse professor de Arte/ Dança: *Professor Educação Artística – Dança, Professor ensino fundamental e médio – Dança, Professor de Dança, Professor Área II – Educação Artística (Dança), Professor de Artes – Área II, Professor de Educação Artística, Licenciado em Artes (Dança) ou LP em Educação Artística (Dança), Monitor de Dança*. Para todos esses cargos ou funções, era exigido o nível superior. Cabe lembrar que a partir da nova LDB de 1996 o termo que especificava a disciplina “Educação Artística” foi substituído por “Arte” nas diferentes linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro); no entanto, ainda recentemente, encontramos concursos

que abrem vagas para tal cargo (já extinto), o que demonstra certo descaso ou desconhecimento por parte dos governantes e gestores educacionais da legislação vigente. Nunes (2007) denuncia o descumprimento desta legislação em vários aspectos nos contextos das escolas e anteriormente a isso, por parte dos gestores nos municípios e Estados, algo que as narrativas das professoras passam a enumerar.

Anita comenta em sua entrevista sobre os preâmbulos do concurso para o magistério em Porto Alegre (2009), concurso esse que possibilitou o ingresso de professores de Educação Física com especialização em Dança, além dos licenciados em Dança, para ocupar o componente curricular Arte/ Dança,.

Para realização do concurso houve a mobilização dos próprios professores. Houve um seminário de dança promovido por um amigo..., [...]. No início eu achei meio estranho, porque tinha havido toda uma briga com o CONFEF¹¹¹, existia uma necessidade de ver a dança como área de conhecimento. Essa mistura enfraquecia, descaracterizando o movimento, tinha todo esse discurso, achei que isso poderia não contribuir para a constituição da dança enquanto área de conhecimento. Mas depois eu fui cedendo, vendo que realmente era melhor, porque era o primeiro concurso, porque a UFRGS recém tinha aberto o Curso de Dança. E o número já foi reduzido de 70, 35 foram aprovados e até agora 12 ou 13 foram chamados e assumiram. Anita

A narrativa de Anita apresenta as disputas que a Dança estava travando enquanto área de conhecimento. Para isso precisava se desvincular da área da Educação Física, embora muitos artistas e professores da Dança tivessem obtido graduação nessa área em períodos anteriores.

Tais movimentos em prol da constituição da Dança como área de conhecimento no Rio Grande do Sul foram bastante evidentes no âmbito da UERGS, no campus das Artes em Montenegro/ RS. Nesse espaço um conjunto significativo de professores e alunos discutiam temáticas polêmicas relacionadas à Dança, inclusive sobre o concurso em questão. A fala de Célia, na época professora de Dança concursada em Porto Alegre e licenciada em Dança pela UERGS, ilustra o que menciono:

O concurso, foi o primeiro concurso em Porto Alegre, para professor de dança. Não tinha como eu não me inscrever. Pra mim era uma questão política, ideológica eu estar inscrita, mesmo que, naquele momento, não fizesse nenhum sentido eu estar dentro da escola.[...] Mas sempre teve uma coisa muito forte assim, de lutar pela dança como

¹¹¹ O Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) pretendia fiscalizar e regular as escolas de dança e os profissionais que nelas atuam, recomendando que os mesmos se filiassem ao conselho. Esse evento desencadeou um conjunto de discussões entre as áreas de conhecimento, sendo que os desfechos judiciais se deram em favor da dança.

*profissão sabe? Isso sempre foi plantado muito nesse ambiente da UERGS né? [...] Então quando o concurso abriu eu lembro de puxar reuniões, que todo mundo tinha que se inscrever, mesmo se a pessoa fosse mal na prova, a gente tinha que ter uma lista grande de inscritos, sabe? Para que as pessoas vissem que sim, tem interessados. Porque a justificativa que nos davam antes é que não havia um número de formados em dança suficientes [...]. Então a gente tinha que provar, né? E aí teve uma questão do edital, que (o concurso) não era apenas para graduados em dança, mas também para os graduados em educação física com especialização em dança, e eu lembro que eu e uma professora puxamos muitas reuniões para mudar esse edital. Enfim, foi uma coisa..., eu me envolvi bastante com esse edital, sabe? **Célia***

As questões referentes ao concurso, no entanto, apresentavam um outro lado da moeda, além do fato de existirem relativamente poucos egressos das licenciaturas em Dança no RS: o ponto de vista de quem estava atuando com a dança no município de Porto Alegre, normalmente em oficinas e práticas extra curriculares em turno inverso ao escolar. Muitas dessas professoras são advindas da área da dança¹¹², de períodos anteriores às implantações das licenciaturas em Dança e foram responsáveis por implantar projetos que deram grande visibilidade à área da dança na escola, proporcionando também que muitos alunos ingressassem na área artística, dando continuidade aos seus estudos em Dança. Possibilitaram também que uma de minhas entrevistadas, Jane, tenha vivenciado a dança na escola, realizado a graduação em Dança e hoje, atue na escola, como professora na disciplina de Arte/ Dança.

Inicialmente tal tensão configurava-se entre as áreas da Educação Física e Dança predominantemente e em grande parte, devido a briga entre o CONFEF e algumas práticas como a dança, lutas marciais, capoeira, yoga etc. sobre quem deveria ou poderia fiscalizá-las. No entanto, o resultado do concurso e a brecha do edital (licenciados em Educação Física com especialização em Dança poderiam também ocupar a disciplina de Arte/ Dança) possibilitaram que aprovados de outras áreas como a Música e a Pedagogia também reivindicassem o direito de assumir tal disciplina, devido ao fato de terem aderência à área da Dança inclusive especialização para tal.

Conforme Célia menciona em sua narrativa, o ato da inscrição para ocupar tal posição na escola fez parte de uma decisão política, o que resultou, de certa forma, que muitas

¹¹² Embora esteja implicada na formação de licenciadas em Dança e na ampliação do campo de trabalho para essa área em nível escolar, confesso que, de certo modo, ficava incomodada ao ouvir críticas a respeito da área da Educação Física, quando tão pouco é levado em consideração nesses debates, sobre as contribuições de bailarinas e profissionais da dança formados academicamente na área da Educação Física, ou mesmo em outras áreas, em prol da dança escolar. Sou solidária às críticas das licenciadas em Danças, desde que seja levado em consideração o percurso histórico cultural de tantos colaboradores da Dança, que até os dias de hoje travam lutas por causas comuns.

professoras licenciadas em Dança não assumissem o cargo e outras não permanecessem na escola por muito tempo.

Esse movimento em prol da dança, procurando reivindicar um espaço e delimitar as fronteiras de uma área de conhecimento emergente, explicita as relações de poder exercidas nesse processo do concurso para professores de Arte/ Dança. Cabe então nesse momento apresentar o conceito de política de identidade encontrado no texto de Woodward:

A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se assim, um fator importante de mobilização política. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica (WOODWARD, 2000, p.34).

Considerando as identidades como fluidas e transitórias pode-se inferir que tais alianças em prol da dança podem se desfazer a qualquer tempo, pois essas não tem em si qualquer caráter fixo ou essencial. Os Encontros das graduações em Dança, os seminários, as produções acadêmicas, em conjunto com o movimento desencadeado na UERGS para ocuparem os cargos no concurso, podem ser vistos como facetas de uma mesma política identitária em prol da dança em nosso Estado.

Helen, licenciada em educação Física e especialista em Dança, ao comentar sobre o concurso, afirma também ter se sentido prejudicada no processo de nomeação:

Eu fui uma que me achei injustiçada no caso, porque daí eu entrei para professora de dança, porque eu tinha minha graduação em educação física e especialização em dança, mas quando chegou na prova de títulos, eles não aceitaram a minha especialização, dizendo que ela era pré-requisito para o cargo, só que em nenhum momento do edital isso ficou claro. ... de que essa especialização era pré-requisito, e não valeria como título, né?
Helen

O momento de transição e consolidação dessa nova posição identitária: professor de Arte/ Dança, explicita as disputas e desavenças entre áreas de conhecimento que até então não aconteciam. Mas esse processo não é contínuo: está sujeito a descontinuidades e rupturas, que devem ser observadas e vigiadas constantemente, pois, como é possível constatar, no último concurso para Arte¹¹³ em Porto Alegre, somente as áreas de Música e Artes Visuais foram contempladas. E da mesma forma em Canoas. É sabido que as Artes Visuais são predominantes na escola, talvez pelo seu próprio processo de formação acadêmica há mais

¹¹³ CP 496 e CP 502 disponível em <http://www.portoalegre.rs.gov.br/concursos/>

tempo consolidado; a área da Música, por outro lado, conquistou a obrigatoriedade no âmbito escolar em 2008, algo que as áreas da Dança e Teatro também estão sendo pleiteando¹¹⁴.

Esse caráter permanente de vigilância ou de lutas em prol da Dança é bem marcado nas falas das entrevistadas, as quais, embora licenciadas em Dança, passam muitas vezes pelo constrangimento de precisarem provar que são habilitadas a exercer a função de professora de Arte na escola.

Betina comenta que, além do concurso realizado em 2005, em São Leopoldo, o qual foi aberto para as quatro linguagens das Artes, também prestou concurso para Artes Cênicas no município de Esteio/ RS, sendo que nesse último precisou “provar” que o seu diploma de licenciada em Dança pela Universidade de Cruz Alta/ RS a habilitava para exercer tal função na escola. Sobre isso comenta:

*Eu creio que tinha uma moça, que teve toda uma história com dança, que trabalhava na SMED, dança folclórica alemã, e ela fez um curso de especialização em dança na PUC, inclusive foi minha colega, ela tinha conhecimento da legislação e na dança. Eu tenho certeza que tem a mão dela, ao contrário de Esteio, que não tinham o menor conhecimento na legislação. **Betina***

Em sua narrativa, a entrevistada demarca que alguém com conhecimento em legislação e na prática da dança possibilitou a realização do concurso para São Leopoldo para todas as linguagens da Arte, ao contrário de Esteio, denunciando o despreparo da administração do município, em relação a aspectos de legislação educacional e cargos públicos.

*É a gente tem que tá sempre lutando, tem que estar sempre provando..., que a gente pode, que a gente tem espaço, que a gente pode participar, que a gente estudou, né? O tempo inteiro. **Betina***

As palavras de Betina são muito significativas quando, ao longo desse capítulo, fica marcado o esforço contínuo dos licenciados em Dança para consolidarem suas conquistas nos cursos superiores, nos cotidianos de aulas, na abertura de vagas em concursos, em sua nomeação, conforme ainda apresentarei sequentemente. Parece existir certa militância em prol da construção da Dança enquanto área de conhecimento no Estado, algo que somente as legislações ou eventos isolados não conseguem garantir.

¹¹⁴ A obrigatoriedade da dança e o teatro foi conquistada na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados Câmara em novembro de 2013, mas ainda precisa ser votada no Senado Federal. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/456284-EDUCACAO-APROVA-DANCA-E-TEATRO-COMO-DISCIPLINAS-OBRIGATORIAS-DO-ENSINO-BASICO.html>.

Giulia, formada no bacharelado e licenciatura em Dança pela Universidade Estadual de Campinas/ SP, comenta igualmente sobre o seu processo de ingresso como professora no concurso para o município de Caxias do Sul/ RS, ainda em 2006. O concurso realizado em 2005 se direcionava à Educação Artística, terminologia essa frequentemente utilizada para se referir ao componente curricular Arte.

Sobre essa terminologia, a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) solicitou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a troca desse termo¹¹⁵, pedido que foi deferido em dezembro de 2005. Tal solicitação se justifica na própria adequação ao que está redigido na LDB 9.394/96: “o ensino da **arte** constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, § 2º, LDB n. 9.394/96, grifo meu).

Ao perguntar à Giulia sobre sua entrada em Caxias do Sul, a partir do concurso, ela comenta:

*O que aconteceu em Caxias? Tinha uma pessoa, muito conhecedora de leis, de tudo, então o meu apostilamento, aquele que eu te falei, que tinha atrás do meu diploma, já era, assim, uma finalização importante pra eles. Eles estranharam, mas eles não recusaram de cara. [...] eles pegaram minha documentação para averiguar o que tinha que ser feito. Aí bem naquela época eu tive notícias desse parecer¹¹⁶, liberou na internet e aí eu imprimi o parecer e anexei no meu processo depois. Quando eu anexei o parecer, aí a coisa desandou. Daí realmente eles me chamaram para assumir. Por que... o que eles fizeram? Quando chegou a minha classificação, era primeiro. E aí eles não podiam chamar mais ninguém sem me chamar. Então eles tinham uma pressa muito grande de resolver o meu caso.[...]o concurso era para Educação Artística e a vaga para a área do conhecimento de arte. Inclusive fizeram recentemente a mesma coisa: Educação Artística. **Giulia***

Giulia chama a atenção para uma questão que venho percebendo nesse processo de acompanhar concursos, nos quais, como denuncia Nunes (2007), há certo desconhecimento, por parte dos municípios de um modo geral, sobre as legislações educacionais vigentes, algo também apontado por Betina. Tal como Giulia comenta no final de sua narrativa, concursos realizados bem recentemente ainda se referem a tal denominação “Educação Artística”, o que tem implicado/ produzido efeitos no cotidiano da prática pedagógica do professor de Arte/ Dança ao ingressar na escola.

¹¹⁵ Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. Tal parecer foi homologado e publicado no Diário Oficial da União de 23/12/2005.

¹¹⁶ Sobre o parecer acima mencionado e aprovado pela CNE.

Como Giulia se formou no estado de São Paulo, fiquei curiosa em compreender onde os licenciados em Dança de sua turma estavam atuando, e, a partir disso, ela me contou sobre um episódio de um concurso para o magistério estadual de São Paulo, nos anos finais de sua graduação:

Em 2003 ou 2004, saiu um concurso para o Estado e vários colegas meus prestaram e passaram. E na hora que eles começaram a chamar os professores, o Estado de São Paulo recusava o diploma de dança. Recusou os diplomas de licenciados em Dança. A professora Márcia Strazzacapa¹¹⁷ moveu mundos e fundos naquela época. Pesquisou, mexeu com leis, enfim, era a época do plano de dança, era a época dos Fóruns de Dança. A gente conseguiu um apostilamento dos nossos diplomas. Inclusive o meu diploma veio com esse apostilamento. [...] e diz que a formação do licenciado em Dança supre tudo aquilo e faz a mais, tanto em componentes, quanto em carga horária, do que os licenciados em Educação Artística. Mesmo com isso, os meus colegas não conseguiram assumir. Não teve jeito.

Giulia

No Rio Grande do Sul, igualmente, ainda são poucos os licenciados que têm ido para a escola, embora eu tenha constatado que esse número tem se ampliado com as novas graduações em Dança e com um número mais significativo de concursos. Ao acompanhar as nomeações do concurso estadual (2013), em particular, constatei que quatro egressas da licenciatura em Dança da ULBRA foram chamadas em 2014 e estão atuando na escola desde o início desse ano. Uma dessas, Jane, me concedeu uma entrevista antes mesmo de ser nomeada. Nessa ocasião me contou que o grupo das aprovadas para a Dança fizeram um grupo no *facebook* e se organizaram para pressionar o Estado a chamar os aprovados no prazo estabelecido no edital. Jane me manteve informada das nomeações das colegas da ULBRA. A seguir transcrevo sua preocupação:

[...]eles estão chamando aos poucos, já tiveram oito chamadas, e disseram que na primeira chamaram bem poucos [...]só que na área da dança, pelo que eu vi, foram chamados bem poucos, uns seis ou sete. Por aí. Nos outros municípios também, pelo que eu vi assim, porque eu sempre acompanho, foram pouquíssimos chamados. Então tô aguardando né? Na verdade estou bem ansiosa, meio frustrada [...] não sei o que vai acontecer... se com a eleição, vai ser mantido, se vai ser prorrogado ou não. Então eu tô bem preocupada, porque ao mesmo tempo em que tu entra na graduação pensando em passar num concurso, tu é aprovada, tu passa, e aí daqui a pouco tu não consegue né?

Jane

A preocupação de Jane era legítima, pois, nesse processo de inserção nas escolas através de concursos públicos, não basta aos licenciados serem aprovados, precisam também

¹¹⁷ Docente da Universidade Estadual de Campinas/ SP.

ser nomeados. Fabiana, outra entrevistada, me contou que realizou concursos para diversos municípios como São Leopoldo, Horizontina, Esteio e Montenegro, foi aprovada em todos, mas não foi chamada em nenhum desses.

A experiência de Fabiana na disciplina de Arte/ Dança se deu no ensino privado em uma escola de Horizontina/ RS. Sobre isso ela não tem clareza dos motivos pelos quais a contrataram; apenas disseram que preferiam os licenciados em Dança aos de Educação Física para trabalhar com a questão do movimento e expressão corporal nas séries iniciais, algo que já vinha acontecendo na escola, antes de sua contratação. Horizontina é um município que se localiza próximo à Cruz Alta, cidade sede da primeira graduação em Dança em nosso estado, já extinta. A proximidade geográfica pode ter propiciado e facilitado a divulgação de que existiam licenciados em Dança advindos de uma cidade vizinha; pode-se até aventar a hipótese de um egresso do curso tenha ocupado algum cargo público e fomentado a existência de concursos para professores de Dança em Horizontina. Fabiana comentou que foram já realizados três concursos para professores de Dança nesse município, o último em 2014, tendo aberto vaga apenas para monitor de Dança para nível superior na área.

Ao realizar as entrevistas, fui constatando que os concursos públicos oficiais não são as únicas formas de os professores ingressarem na escola, Estér, por exemplo, iniciou sua experiência em escolas estaduais de Porto Alegre a partir de contrato emergencial, prática essa bastante recorrente no Rio Grande do Sul. Em suas palavras:

*Eu me formei em dois mil e... sete, na UERGS, no Curso de Dança. E no terceiro semestre, lá em 2003, início de 2004, eu me inscrevi pra contrato no Estado. [...] levou uns três, quatro anos pra eu ser chamada, mas me chamaram na SEC. Compareci lá e tinha vaga pra mim, se eu quisesse assumir. Eu disse claro que eu quero. E daí me deram duas escolas, uma delas é a qual estou desde então. **Estér***

Ao ingressarem nas escolas, as professoras de Arte/ Dança precisam agora explicar aos colegas a situação sobre o concurso para essa especificidade, pois é de desconhecimento da maioria dos professores que exista um Curso Superior em Dança, assim como a possibilidade dos licenciados assumirem a disciplina de Artes. Betina comenta que, na primeira reunião na escola, a direção a apresentou e explicou ao grupo que a disciplina de Artes seria agora ministrada por professores de diferentes linguagens: dança, música, visuais, mas ainda assim os colegas demoraram a entender:

A primeira coisa que pensam é que tu és professora de educação física. Quando te vêm trabalhando com o movimento, falando do movimento, a primeira coisa, é da educação física, né? Daí quando tu dizes que é formada em uma faculdade de dança, né, uma

graduação em dança, as pessoas ficam assim: mas isso existe? Ainda tem bastante isso.
Betina

Além do estranhamento dos professores, os próprios alunos desconhecem a dança como uma linguagem das artes ou como uma disciplina a ser avaliada na escola:

Esta é a primeira escola, que eu comecei em 2006, a experiência deles (dos alunos), era só em artes visuais, na verdade desenho. Porque artes visuais a gente sabe que é algo bem amplo, tem muita coisa para ser trabalhada, mas na escola acabam trabalhando só desenho, né? Então quando eu cheguei lá não tinha espaço físico nenhum. Tinha a sala de aula normal, para todas as turmas, para todas as disciplinas, as classes, cadeiras, [...] e no começo foi bem complicado, porque eles têm só esta referência das artes visuais e tu começa a querer trabalhar dança, é estranho para eles. Ainda mais porque tem que estudar, tem que fazer, tem nota e isso vai estar lá no boletim. **Betina**

Tal situação descrita ocorre particularmente quando os concursos são específicos para as linguagens das artes. Quando o concurso se destina à Educação Artística ou para Arte, isso parece ser um agravante para o ajustamento do professor licenciado em Dança, conforme menciona Daiane:

Então eu fiz concurso né, para as Artes em Viamão, [...] Quando eu entrei em março do ano passado, em 2013, tinha um conteúdo totalmente voltado para as Artes Visuais, porque até então, no município, não existiam professores nem formados em artes visuais. Esse concurso foi o primeiro para professores de Artes no município de Viamão, então aí, nesse concurso sim, passaram professores... né... e formados em todas essas artes. **Daiane**

Perguntei à Daiane se anteriormente ao concurso não existia o ensino fundamental completo em Viamão e ela me respondeu que sim, mas que as disciplinas de Artes, Religião e Inglês serviam para fechar ou complementar a carga horária dos outros professores. Explica a seguir:

Então faltavam cinco horas pra alguém fechar as quarenta horas, ia lá e assumia a disciplina de Artes. Era isso o que acontecia, né? Porque resolveram fazer [o concurso], não sei, se foi uma cobrança do governo, ou alguém que estava na secretaria na época, resolveram fazer ... E também o que acontece? Esse concurso que teve poucos aprovados. Então ainda tem muitas aulas de Artes dadas por outros professores, que são formados em outras áreas e que servem para fechar a carga horária, né? **Daiane**

O fato de as disciplinas não serem respeitadas em suas especificidades, me parece bastante preocupante, ainda que, informalmente, se saiba que é uma prática bastante comum em redes públicas brasileiras, com uma larga tradição histórica. A questão levantada por

Isabel Marques (2003) quando questiona quem deveria ser o professor de Dança na escola - se o professor de Artes ou Educação Física - parece ficar despropositada quando constatamos que uma boa parte dos profissionais que estão dando aulas nas escolas na disciplina de Arte, sequer são professores de Artes ou Educação Física. Tal situação é recorrente no ensino das Artes de um modo geral; acompanhando os estágios obrigatórios¹¹⁸, a situação que encontramos é justamente essa.

As escolas acabam desenvolvendo estratégias de mascaramento ao possibilitar que professores de outras áreas possam “tapar furos” dessas disciplinas – Artes, Filosofia, Religião Inglês etc - trabalhando com elas da forma que conseguem, enquanto os poucos professores de Artes aprovados em concursos não são chamados a exercerem suas funções na escola.

Giulia também manifesta o seu desconforto em assumir a disciplina de Educação Artística com um plano de ensino totalmente voltado às Artes Visuais:

*Eu era professora de arte e eu tinha um plano de ensino, todo de artes visuais. A minha situação é de quem estava em estágio probatório, sendo avaliada, e eu tinha que cumprir o plano de ensino da escola que estava todo voltado para as artes visuais. Não vou dizer que eles simplesmente me abandonaram lá. Quando eu pedi socorro, o socorro veio, mas veio na medida do que eles podiam fazer, do que eles sabiam fazer, porque a Secretaria de Educação não dava conta. Então eles me sugeriram ir fazendo aos poucos alguma “atividadezinha” assim, de dança, quando desse. E... era realmente a condição de trabalho que eu tinha, então eu fui trabalhando dessa forma. Então eu tinha o plano que dizia “o ponto, a linha e elementos fundamentais sei lá... da arte”. **Giulia***

Mais do que um simples desconforto, as professoras precisaram reaprender a trabalhar de tal forma para atender aos burocráticos planejamentos, assim cumprindo com os conteúdos de uma outra linguagem das Artes, e acabam questionando suas próprias formações tão específicas:

Quando eu assumi a escola então, eu assumi duas escolas, né? Tinha vinte horas iniciais. Em nenhuma delas havia passado algum professor formado... em artes né? Todos eles eram de outras áreas [...], só que em uma das escolas... não tinha estrutura física, não tinha material, só a sala de aula normal e um período de aula por turma, então eram quarenta e cinco minutos para poder expor minhas aulas... e eu tive que assumir esses conteúdos que eram somente de artes visuais. [...] Eles não querem saber se tu é da dança,

¹¹⁸ Inclusive em data bem recente no município de Canoas/RS (22/ 05/ 2015), ao visitar uma orientanda do Estágio em Dança III, nas séries finais do ensino fundamental em uma escola estadual, conversei com o professor “titular” e esse era formado em História e era contratado e não concursado. Ele me disse que sobravam aos contratados emergencialmente assumir as diversas disciplinas como Artes, Filosofia, Sociologia, para complementarem suas cargas horárias.

*teatro, ou qualquer outra coisa... tu tem que passar aqueles conteúdos. Então o que a gente faz é tentar fazer um link... né? Com o que tu já conhece, e pesquisar daquilo que tu precisa, porque na verdade eu nunca tive aula de Artes Visuais! Nunca tive uma aula de desenho, uma aula de arte Renascença [...]. **Daiane***

Daiane continua a explicar a problemática de ingresso nas escolas de Viamão:

*Então tu acaba tendo que estudar para poder passar o conteúdo e ainda fazer um link com aquilo que tu estudou... pra não deixar se perder também. Porque senão também não é válido ter estudado na universidade pra chegar e ter que estudar pra dar aula, né? [...] Foi... de início assim foi bem... foi um choque, né? Porque por mais que eu tenha tido experiências de estágio, todas as minhas experiências eram com dança, né? O estágio tu vai lá, por mais que seja uma disciplina de artes, eles te abrem espaço pra ti trabalhar dança. E quando tu chega lá tu vê que não é assim que funciona. Tu podes ser licenciado em dança pra fazer o concurso... mas tu tens que dar artes visuais. **Daiane***

Situação igualmente preocupante, ou mais, que ocorre em alguns municípios, quem sabe para evitar esse transtorno ou equívoco - dos professores de Dança precisarem ensinar Artes Visuais - é o fato de impedirem aos licenciados em Dança, sequer prestarem concurso público para disciplina de Arte. O concurso para Canoas, realizado em 2014, é um exemplo da restrição no próprio edital. No período de inscrição, uma egressa da ULBRA me procurou para conversarmos sobre esse assunto e pensarmos em uma medida de impugnação do mesmo. Algo que resolveu não levar adiante devido à desistência dela em fazer (e/ ou lutar para) tal concurso.

Estér também precisou reaprender a trabalhar na escola:

*Nos estágios..., a gente fez tudo lá na cidade de Montenegro mesmo, era estágio de dança, inserido na escola. E aqui já é outro trabalho. Tem dança, eu trabalho dança até porque não tem como fugir disso e não quero fugir disso. Mas tem todo um outro lado que eu preciso dar conta também, por ter no nosso currículo formal, a necessidade de outras linguagens da arte. Então, uma vez que eu venho da dança, eu tenho que dar conta de outras também, né? Fui buscar, em dois mil e sete, quando terminei a faculdade, e assumir aqui, em dois mil e oito, uma pós em Pedagogia da Arte, lá na FAGED, e isso me deu também uma base para que eu pudesse entrar na sala de aula e trabalhar outras linguagens além da dança. E o próprio curso da dança na UERGS, ele era extremamente interdisciplinar. Ele trabalhava com as quatro linguagens, teatro, música, visuais e dança. Haviam várias cadeiras onde todos se encontravam e depois de um certo tempo, a gente fazia as específicas, [...] então tinha esse cruzamento. **Estér***

O modo, no entanto, como cada uma das entrevistadas lida com essa situação se diferencia bastante, devido às próprias circunstâncias e possibilidades do momento.

*[...] na verdade isso não incomodava apenas a mim, incomodava os outros professores das outras linguagens também, né? Que fizeram o concurso. Queriam que aqueles conteúdos que não se encaixavam, que estivessem ultrapassados..., né? Poderíamos acrescentar algumas coisas, retirar algumas coisas, que hoje em dia, não é que perdeu o valor, mas que podem ser passadas de uma outra forma. **Daiane***

Perguntei à Estér se ela não se sentia frustrada com a imposição de trabalhar com as quatro linguagens das Artes:

*Nenhuma! [...] eu gosto muito. Porque, além do trabalho da dança, específico, o trabalho com as outras linguagens me enriquece e eu consigo transformar pros alunos. Então eu penso que das disciplinas de Artes aqui na escola proporcionam uma diversidade, um leque de possibilidades pra eles descobrirem aonde e o quê eles gostam, sabe? Por qual caminho das artes eles se dão melhor, vamos dizer assim. Independente do que eles vão ser na vida depois, né? Eu digo sempre pra eles, eu não tô formando artistas, não é meu intuito aqui, mas eu tento formar apreciadores de arte. O que é muito difícil também, né? Não é por ser apreciador, algo mais fácil, não. Quero que saiam daqui sabendo que existem muito mais coisas no campo das artes, do que hoje eles conhecem. Esse é o meu trabalho com eles. **Estér***

Acho que existe um ponto bem importante marcado na narrativa de Estér: a formação de apreciadores de artes em geral, a possibilidade de os alunos descobrirem o que gostam em Artes. Quem sabe, nos encontremos em um momento político histórico cultural¹¹⁹ no qual devemos refletir sobre a própria disciplina de Arte, sobre os propósitos dessa e as necessidades dos alunos. Por mais legítimo que me pareçam todas as políticas implantadas no sentido de dar legitimidade às diferentes linguagens das Artes propostas nos PCNs, parece que um perfil generalista para o âmbito das Artes acabou por ser fomentado a partir do próprio documento.

Interessante perceber as “relações de poder” nesse processo – de um lado, os profissionais procuram legitimar as linguagens das Artes como independentes na escola, lutando para garantir os cargos nos concursos e mudanças nas legislações vigentes; de outro, certa resistência do próprio sistema escolar em receber esses profissionais ou, ainda, o desconhecimento das legislações que determinam mudanças significativas nesse fazer na escola. Somando-se a isso, as diferentes interpretações dos próprios documentos que

¹¹⁹ Lembro particularmente do comentário de Strazzacappa (2006) mencionado na página 32, referente às críticas não ocorridas aos PCN/Arte pela área da Dança, que parecia ainda se gratificar por simplesmente ter sido incluída nesse documento oficial.

instrumentalizam as escolas, como os PCNs e o Referenciais Curriculares – Lições do Rio Grande tensionam mais ainda esse processo.

Uma frase enunciada por Daiane me tocou bastante: *a gente chega lá e as escolas também não sabem o que fazer com a gente*. Conversávamos justamente sobre a inserção dos professores de Dança na escola e sobre o fato de que, muitas vezes, nos estágios da licenciatura, as escolas sequer sabem da existência dos cursos de Dança. Ao ingressarem nessas, a partir dos concursos, muitas vezes essa história se repete e reflito se o modo como as escolas estão recebendo esses professores não tendo sido uma condição que implica ou não a permanência desses professores de Artes.

Questionei Betina sobre o número de professores de Dança em São Leopoldo, já que houve três concursos para essa linguagem, segundo ela. Betina me respondeu que são cinco professores contando com ela, sendo que uma não atua no currículo escolar e sim, em uma escolinha de Arte do município. Em suas palavras:

*Tem gente que chega, não aguenta o tranco e sai. **Betina***

Giulia também comenta sobre o grande número de professores que se exoneram ao ingressar na escola e menciona o processo de evasão do professor. Fala de suas expectativas em relação aos seus alunos da graduação:

*[...] tem um número grande de professores que se exoneram depois que conhecem a realidade da escola. O que a gente espera dos nossos alunos é que eles não se assustem, não se apavorem, não se exonerem logo depois de alguns meses de trabalho, que possam, pelo menos permanecer um tempo pra tomar uma decisão mais madura, se eu quero realmente ser professor de educação básica ou se eu não quero ser professor de educação básica., né? Porque é o emprego dele! **Giulia***

Mas que dificuldades são essas? Que “tranco” é esse vivenciado no cotidiano das escolas que possibilitam ou não a continuidade nessa prática?

A narrativa de Helen, transcrita abaixo, antecipa o que pretendo abordar no capítulo seguinte. No trecho abaixo, ela deixa transparecer as ambiguidades em transitar no espaço escolar: os benefícios, as alegrias, os acolhimentos e as dificuldades que se entremeiam no dia a dia da escola.

[...] quando a gente volta à escola, tu vê o quanto é gratificante, porque que a gente gosta, né, desse dia a dia da escola, que apesar de muito cansativo ele tem as suas gratificações. Acho que principalmente em escola de periferia, assim, porque tu vê mais ainda essa diferença. Essa recompensa desse aprendizado. E quando eu entrei no município, eu buscava uma escola que eu pudesse trabalhar no turno da manhã, porque eu

*queria continuar com o meu fazer de artista, que era principalmente no turno da tarde. E acabei indo parar na escola, que me recebeu de braços abertos e tudo... mas uma escola assim sem cultura nenhuma em dança. **Helen***

Ela compara também as profissões de artista e professor, reconhecendo a garantia dos direitos trabalhistas da segunda como tentador:

*[...] o concurso, ele é muito tentador, porque ele te traz uma estabilidade, ele te traz uma série de direitos trabalhistas que o artista não tem. Então eu acho que ele é muito tentador nesse sentido, mas quando tu te deparas com a realidade da escola [...] com certeza, é bem desgastante. Tem toda uma questão burocrática, que eu acho muito chata, às vezes até desnecessária, né? Enquanto artista tenho toda a liberdade, desde o horário de trabalho, de interesse, só não tem essa garantia. [...] Acho que foi uma coisa legal assim até de falar..., em vários momentos de crise, que a gente tem, né? A minha escola me recebeu muito bem. E quando eu entrei lá eu tava no auge assim do teatro, das apresentações..., eu conversei com a direção e disse "olha, eu sou atriz, eu sou bailarina, eu tenho vários trabalhos que estão em andamento e eu queria saber se vocês têm como me flexibilizar isso pra que eu possa seguir me apresentando", [...]. E elas sempre me deram total apoio. Isso foi fundamental para que eu permanecesse na rede. **Helen***

Ao retomar o título desse capítulo, *A formação dos professores de Arte/ Dança: uma questão de identidades*, e a pergunta sobre onde e como se dá essa formação, posso constatar, a partir das narrativas das professoras e dos diferentes textos tramados nessa escrita, que essas identidades foram se constituindo desde suas experiências iniciais enquanto bailarinas/ dançarinas em escolas, academias, ou ainda no ensino formal, como professoras de dança e/ou outras áreas profissionais, nas graduações e pós-graduações como alunas, na busca e inserção em um mercado relativamente novo de trabalho para a dança, através de concursos públicos para o ensino básico. Isso tudo não propriamente em um *continuum*, já que estiveram e estão sujeitas as muitas interpelações e dilemas encontrados nesse processo, sobre o qual diferentes discursos pairam e ganham maior ou menor aceitação, o que acaba por resultar no que nomeamos como identidades múltiplas, transitórias e em constante reinvenção.

Em continuidade às análises passo a recontar como essas identidades se reinventam no cotidiano das aulas de Arte/ Dança na escola, articulando distintos saberes incorporados ao longo das trajetórias de vida das professoras.

5 NO COTIDIANO DAS AULAS DE ARTE/ DANÇA...

Seria o professor de Arte/ Dança um asceta¹²⁰?

Início esse capítulo analítico com uma pergunta, que não pretendo responder de antemão. Ao longo desse texto tenho procurado demonstrar como e o quanto as professoras precisam se adequar à realidade e ao cotidiano escolar. Ao ingressarem na escola e se depararem com a maquinaria, precisam aguentar (ou não) o “tranco”, conforme menciona Betina, o qual muitos professores não suportam e acabam desistindo de sua profissão na escola.

A palavra *tranco* remete à ideia de uma situação difícil, complicada e turbulenta, quase um solavanco. Ao refletir sobre esses sentidos, é que me aproximo das proposições de Ortega (2003), o qual relembra que ascese é um processo de subjetivação, um deslocamento de um tipo de subjetividade para outro a ser atingido mediante a prática ascética. “O asceta oscila entre uma identidade a ser recusada e outra a ser alcançada. A subjetividade desejada representa para o asceta a “verdadeira” identidade para o qual se orienta o trabalho ascético” (p.63, grifo meu). Embora compreenda as identidades das professoras como multifacetadas, acredito que alguns identificadores da profissão docente na escola precisam, de algum modo, ser incorporados, como mencionei na discussão anterior sobre o perfil de artista/ docente. Por outro lado, outros precisam ser abandonados, pelo menos em parte.

Compreendo que o artista da dança para atingir o tal *status* necessite de um amplo investimento e disciplinamento corporal, através de muitas práticas, e, particularmente, a vivência nas técnicas de dança é central para que possa, não somente transitar pelos palcos ou mundo artístico, mas também falar desse mundo. A disciplina presente nessa ascese é o meio e o preço a ser pago para que se atinjam os ideais da perfeição corporal exigidos por algumas técnicas de dança e lidos, nesse mundo, como necessários. O asceta da dança é alguém subjetivado pelas práticas corporais, o que remete à ideia do asceta medieval, o qual, em busca da sua purificação espiritual, se submete às práticas ascéticas dos flagelos corporais e

¹²⁰ Estou me referindo particularmente à ideia de ascese presente nos textos de Francisco Ortega (2003; 2005). Segundo o autor o ascetismo pode ser considerado um fenômeno geral existente em todas as culturas, mas só é compreensível nas formas, motivos, contextos e comportamentos específicos, nos quais a conduta aparece. Pode-se estabelecer, na visão do autor, quatro tópicos gerais presentes em toda a conduta ascética: primeiro que a ascese implica um processo de subjetivação; segundo, a ascese implica a delimitação e reestruturação das relações sociais, desenvolvendo um conjunto alternativo de vínculos sociais e construindo um universo simbólico alternativo; terceiro, a ascese é um fenômeno social e político; e, por último, está ligada à vontade.

do isolamento social (ORTEGA, 2005). Assim o professor de Arte/ Dança parece passar por em conjunto de práticas ascéticas em sua trajetória na escola.

Antes de propriamente discorrer sobre uma suposta prática ascética no cotidiano da escola (o qual oferece as ferramentas para que isso aconteça), retomo o conceito de saberes experienciais de Tardif (2011), conceito esse bastante pertinente a conduzir o olhar para as práticas que acontecem no cotidiano das aulas e que muitas vezes não são valorizados ou ainda, vistos como dissociados da teoria. Conforme o autor, esses saberes advêm do próprio exercício da atividade profissional, por meio das vivências de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Chamo a atenção para o aspecto das relações, pois, conforme mencionou Helen, conforme trecho citado, sua escola “a recebeu de braços abertos”, o que remete à ideia de uma boa recepção.

A referência a esses saberes experienciais produzidos pelas professoras de Arte/ Dança é de grande valia para esse estudo, pois oferece caminhos e possibilidades para quem pretende aprender/ ensinar dança no espaço escolar. Tardif (2011) comenta que tais saberes posicionam os professores estrategicamente; no entanto e em geral, são desvalorizados socialmente, quando comparados aos outros saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares.

Conforme o autor menciona, os saberes experienciais não se opõem propriamente aos outros saberes advindos dos anos da graduação:

A experiência provoca, assim um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2011, p. 53, grifo do autor).

Na mesma direção de Tardif, Garcia e Moreira (2003) apontam que algumas pesquisas, teorizações e discussões demonstram como esses saberes práticos advindos da experiência do professor no cotidiano da escola foram sendo desqualificados e silenciados, servindo assim ao exercício do poder.

A partir dessas considerações iniciais, passo então a discorrer sobre as experiências das professoras no cotidiano das aulas de Arte/ Dança...

5. 1 – A escola moderna em tempos pós-modernos

As professoras manifestaram, em suas narrativas, a vontade de ingressar na escola e para isso buscaram os caminhos necessários para chegarem lá, seja através de concursos, inscrições para contratos ou indicações. A *vontade* é uma das condições apontadas por Ortega (2003; 2005) na prática ascética; no entanto, as condições de trabalho da escola podem apenas ser presumidas de antemão, normalmente a partir dos estágios. Esse contexto escolar apresenta variadas configurações, sujeitas aos muitos arranjos culturais possíveis: localidade (interior ou capital/ de periferia ou central), planos pedagógicos, níveis de ensino, se pública ou privada, municipal ou estadual; tais configurações são circunscritas também pelas relações (de poder) entre os sujeitos que nelas transitam e atravessadas por pedagogias de corpo, gênero, classe social, mídia etc.

Ingressar na escola, independente das motivações apresentadas, como a busca da estabilidade, sustento, sonhos, política identitária ou como experiência necessária para se chegar a outra função, é sempre uma caixa de surpresas. No entanto, a escola moderna preconizada por Comenius¹²¹ ainda impera e produz efeitos disciplinares nas subjetividades contemporâneas, sejam elas professores, pais, alunos, gestores ou funcionários.

Segundo Acorsi (2010) a escola ainda representaria uma “grande maquinaria de disciplinamento e normalização que assume para si a responsabilidade de execução do projeto da Modernidade: formar cidadãos conscientes e autônomos para viver em sociedade” (p.89). Ser professor em uma escola moderna em tempos pós-modernos em muito se distancia da posição de artista da dança, normalmente vislumbrado por alguns jovens subjetivados pela prática de dança e que realizam uma licenciatura em Dança.

Paula Sibilía (2012), no livro *Redes e paredes: a escola em tempos de dispersão*, apresenta o trajeto percorrido desde a criação da escola, com sua origem no projeto histórico iluminista, até os tempos de hoje, em um mundo em rede e dispersivo, o qual é característico da sociedade contemporânea. Inicia o texto elucidando as diferenças entre a escola moderna e a escola atual, problematizando os discursos que insistem numa manutenção dos parâmetros modernos de escola, para, num segundo momento, deter-se na análise e descrição do projeto histórico contemporâneo, ao qual a escola, os jovens e os adultos estão submetidos.

A autora apresenta a escola moderna como uma tecnologia de época, um dispositivo capaz de criar uma subjetividade disciplinada pela e na instituição; para que isso acontecesse

¹²¹ Jan Amos Comenius é considerado o pai da Pedagogia Moderna, viveu no século XVII. Dentre suas obras, a mais representativa é a *Didática Magna* na qual, conforme Royer, Sens e Conceição (2006) propõe uma organização para a atividade de ensino na escola equiparada à ordem vigente nas fábricas, fragmentando o ensino a partir da divisão do trabalho e de um plano prévio rigorosamente controlado para atingir os seus fins.

era preciso ‘domesticar’ as mentes e os corpos das crianças com a finalidade de torna-las trabalhadores ativos em uma sociedade industrial e sujeitos bem enquadrados e seguidores das leis do Estado. Conforme apresenta, “a escola seria, então, uma máquina antiquada. Tanto seus componentes quanto seus modos de funcionamento já não entram facilmente em sintonia com os jovens do século XXI” (SIBILIA, 2012, p. 13). Essas peças já não se encaixam bem, ocasionando uma série de atritos e ruídos inclusive para as professoras aqui entrevistadas.

Célia apresenta alguns desses ruídos e sentimentos no trecho abaixo:

*[...]já esses primeiros três meses foram bem difíceis. [...]. Pra mim tudo era novo. Essa dinâmica de tempo de aula, sabe? Sala dos professores, chamada, registros de atividades, então foi uma experiência no início muito difícil. Sempre me senti suportada pela escola, dentro das limitações da própria coordenação e direção né? Porque [...] eles também não sabiam direito o que eu ia fazer ali, o que era dança na disciplina de artes? **Célia***

Ao ingressarem no mundo escolar, as professoras se deparam com uma certa rigidez dessa instituição e precisam se adequar aos horários subdivididos em períodos, ao grande número de turmas, a toda a burocracia exigida em forma de pareceres, avaliações, planos de ensino e de aulas. Soma-se a isso o fato das coordenações não saberem muito bem o que seria essa dança na disciplina de Artes.

A emergência da disciplina Arte/ dança no contexto escolar ainda não é compreendida, como alerta Célia, e, nesse processo, as professoras estão ensinando o que essa disciplina pode ser, a partir de suas práticas cotidianas. Nesse dia a dia, o tempo disciplinar parece ser um dos primeiros obstáculos a ser assimilado. Essas precisam encaixar a dança nessa organização dos horários e comprimir o conteúdo em tão pouco tempo.

*Eu já achava o tempo, a demanda de tempo no fundamental era o que mais me (...). Como é que eu vou fazer uma atividade de corpo, de dança, de movimento, de educação estética, em cinquenta minutos, com trinta alunos? Isso era uma equação que, por mais que eu falasse, ninguém ouvia... era como se eu fosse uma estranha falando em outra língua tipo: “ah, como assim, ninguém quer ficar lá dentro, por que tu queres ficar mais?” Sim, eu quero ficar mais. **Giulia***

Soma-se ainda à narrativa de Giulia a problemática do espaço:

[...] muitas vezes eu tinha que tirar as mesas e as cadeiras de dentro da sala de aula, e colocar no corredor. Então isso demanda uns quinze minutos, porque eles não fazem isso ordenadamente. É ilusão achar que um adolescente vai simplesmente pegar as cadeiras e botar lá fora e botar a cadeirinha em cima. Isso é quem não conhece adolescente, que acha que é assim que funciona. Era uma festa só pra botar as mesas e as cadeiras lá fora. Mais uma festa pra voltar pra dentro da sala de aula, eu tenho quinze, vinte minutos, e aí? Pra

*arrumar tudo de volta mais uns dez minutos. Sobrou o que, de tempo de trabalho? Eram dois períodos de cinquenta minutos por semana. E esse que era o problema, pois se eu volto outro dia, eles têm que fazer tudo isso... E não me deixavam os períodos juntos de jeito nenhum e nessa escola isso era uma demanda da direção. **Giulia***

Veiga-Neto (2002) apresenta que o tempo e espaço não podem ser considerados em separado, embora não sejam a mesma coisa. É necessário levar em consideração que um espaço tem seus sentidos ao longo de um tempo, e o tempo sempre se desenrola em um espaço. Levando em consideração essa indissociabilidade tempo-espacial, a narrativa de Giulia demonstra a não tão permeável ordem escolar que não dava espaço, nem se flexibilizava para atender as demandas dessa nova disciplina escolar. A postura e insensibilidade por parte da direção demonstra a rigidez das paredes escolares traduzidas nas atitudes dos gestores.

Daiane, no entanto, após um ano de trabalho na escola relata a possibilidade de aumentar o tempo de aula de um para dois períodos semanais, o que demonstra o quanto essas relações no espaço escolar, embora rígidas podem ser negociadas.

*Temos uma conquista! No sexto e o sétimo ano, já são dois períodos por semana. Oitavo e nono continuam com um. Disse que precisava de dois períodos, agora vou ter que fazer jus aos dois períodos né? E como faz diferença! Nossa! Consegue trabalhar muito mais coisas do que com um período só, quarenta e cinco é pouco. E eu acredito que é pouco pra qualquer aula. [...]. Dez minutos de merenda, cinco minutos pra ti falar um pouquinho, fazer a chamada tal, bom dia, boa tarde, sobra meia hora. Meia hora pra ti passar teu conteúdo. Isso se nada interferir, se ninguém entrar na sala, se não tiver um pé na porta, se a direção não entrar pra falar com alguém, se eles não brigarem... **Daiane***

Além do pouco tempo de aula, elas precisam aprender a dar aulas para um grande número de alunos e turmas. Fica bem evidente a diferença entre a rede de Porto Alegre, a qual já desenvolvia diferentes linguagens das artes no seu currículo, e outras redes, como de Viamão ou Caxias do Sul. Como Giulia comenta sobre sua jornada em Caxias do Sul:

*Tinha dias que eu não sabia onde é que eu tava indo, tinha colado no carro o dia da semana e a escola que eu tinha que ir, [...] porque eu tinha dezoito turmas, numa matrícula. Então em vinte horas eu conseguia ter dezoito turmas. **Giulia***

Em Porto Alegre, apesar de um número bem menor de turmas, a carga de trabalho ainda é bastante grande, conforme contam Célia e Helen:

*Eu tenho dez turmas. Pra vinte horas. Então eu tenho quase trezentos alunos. **Célia***

*Tenho um bloco de uma hora, duas vezes por semana. Tenho doze blocos e seis turmas... É bastante, mas são ainda do mesmo ano. Então isso me ajuda no planejamento porque a gente tem só dois blocos pra planejar, então como é do mesmo ano, eu tenho as B30 e as C10, eu acabo conseguindo ganhar tempo nesse planejamento. **Helen***

Anita explicita a igualdade na divisão de períodos para as diferentes áreas de conhecimento na proposta de ciclos¹²² de Porto Alegre, e, ainda, a sua liberdade em escolher turmas e organizar o trabalho conforme precisasse:

*[...]então quando eu cheguei lá me disseram assim, ah, a gente tem tais e tais turmas. Daí eu disse que não tinha formação para séries iniciais, e que a minha formação era para os últimos anos. [...] eu optei pela C 20, que corresponde a um ano antes de terminar o ensino fundamental. Português tem três períodos, dança também tem três. Eu dividi assim durante a semana: um período seria teórico e os outros dois, que de preferência fossem juntos, para desenvolver a parte prática. **Anita***

Essas possibilidades de escolha dadas à Anita nem sempre acontecem em outras redes ou até escolas do mesmo município. Acredito que, pelo fato da rede de Porto Alegre ter consolidado uma proposta pedagógica, buscando minimizar as diferenças de pesos atribuídas às disciplinas escolares (dentre outras coisas), isto facilitou esse processo.

Fabiana comenta abaixo que praticamente ministrava aulas a todas as turmas na escola privada de Horizontina/ RS:

*Na escola de Horizontina eu fui convidada a participar do quadro docente, pois naquela escola já tinham passado duas outras professoras com formação em Dança - Licenciatura, e a diretora falava que o trabalho era muito diferenciado dos outros professores (pedagogos ou educadores físicos) e, por isso, depois que tiveram uma professora formada em Dança, só queriam pessoas com formação específica na área. Comecei a trabalhar lá em 2007 e permaneci por quatro anos. Eu não sei como e nem por que (digo, a visão da escola), as crianças tinham uma hora/aula de dança por semana no currículo (quando cheguei já era assim). As crianças tinham dança no currículo até a quarta série, a partir da quinta série eram oferecidas oficinas no turno inverso. Sendo assim, eu lecionava dança para toda a escola. **Fabiana***

Os trechos mencionados parecem ilustrar as lógicas de uso de tempo e espaço nas diferentes escolas e redes; embora suas nomenclaturas e arranjos se diferenciem em alguns pontos, sendo mais ou menos favoráveis à organização da dança, são resquícios de traços da modernidade e do projeto disciplinar da escola atuando nos corpos e saberes.

¹²² No caderno pedagógico nº 9 da SMED de Porto Alegre (1999) encontramos a proposta na íntegra. Na página 64, por exemplo, encontramos o indicativo de pelo menos três professores de arte-educação (assim denominados), um de cada linguagem da Artes, no terceiro ciclo de formação (7º ao 9º ano).

Fabiana comenta acima que, ao chegar na escola, não sabia exatamente por que a dança havia sido selecionada como um saber a ser desenvolvido nessa escola. Talvez uma escolha baseada em laços de amizade ou mesmo a partir de alguma experiência bem sucedida anteriormente. A diferença entre a dança e a educação física é demarcada como sendo a primeira diferenciada para as crianças das séries iniciais. Embora não tenha sido citado, é interessante especular que, pelo fato da dança pertencer ao componente curricular da Arte e ser uma prática corporal, poderia estar servindo a cumprir duas exigências da legislação de uma só vez nessa escola.

A fala de Helen sintetiza algumas problemáticas do ensino da Arte/ Dança na escola, apontadas pelas professoras e traz outros elementos que nos convidam a refletir:

*Eu já trabalhei na escola tal, eles têm projeto de dança lá [...] que é simplesmente maravilhoso, acho que o sonho de todo mundo, que trabalha com dança na prefeitura. Eu trabalhei lá quando eu ainda tava na graduação, como voluntária [...]. É apaixonante assim, eu tenho muito interesse de trabalhar com projetos, por quê? Porque eu acho que um dos problemas da arte-educação estar inserida... é uma coisa boa, mas é um problema. É que se trabalha com um grupo, primeiro, muito grande, de mais de 30 alunos, né? Então fica difícil desenvolver uma atividade, com todos, os que querem e os que não querem. Então fica bem complicado assim... Eu tô chegando numa comunidade que não tem essa cultura de dança, aliás, eles não têm a cultura de fazer nada! Que os mobilize, então pra eles tudo é muita preguiça, é tudo muito estranho. Eu vejo que tem alguns alunos que poderiam..., nossa! Estar rendendo muito, mas eu me sinto engatinhando, porque eu ainda tô trabalhando com a convivência em grupo, o não estar sentado na classe e ficar trabalhando em pé, ficar trabalhando com seu corpo, respeitar o seu corpo, respeitar o corpo do colega, respeitar o espaço do colega, então eu ainda tô muito mais nessas questões, mais do que no trabalho de dança em si. **Helen***

Turmas grandes, com alunos obrigados a fazer dança, de uma comunidade carente e que não apresentam construídas noções de respeito e convivência em grupo de acordo com os parâmetros incorporados pelas professoras, são as dificuldades apontadas por Helen, que precisa investir em questões anteriores ao trabalho específico da Arte ou da Dança. Em contrapartida, ela tem uma referência dos projetos de dança que acontecem nessa mesma rede de ensino, ao que atribui o “sonho de quem trabalha com dança na prefeitura de Porto Alegre”, sendo esse um fator motivador. Cabe comentar que muitas vezes a lógica das oficinas, atividades essas realizadas em turno inverso e de livre escolha para o aluno, é a mesma das academias de dança, pelo menos no que refere à livre adesão à prática da dança. A questão da obrigatoriedade dessas aulas é um ingrediente a ser absorvido e acrescentado a esse processo de vir a ser professora de Arte/ Dança.

Outro fator de desgaste apontado por algumas entrevistadas é o quanto devem frequentemente ‘convencer/ explicar’ aos alunos que a Dança também é Arte. Estér no trecho abaixo demonstra que, na escola estadual na qual trabalha, a disciplina é chamada ainda de Educação Artística e que isso normalmente está associado ao ensino do desenho e pintura:

*No currículo diz Educação Artística, pois o Estado ainda não fez a troca. Mas o trabalho é Arte/ Dança, nas séries finais, sexto a nono ano. Aqui na escola, por exemplo, temos duas turmas de cada ano, com exceção do sexto ano que são três. A média de 24, 25 alunos, 26 alunos por turma. São turmas grandes. [...] quando eu cheguei à escola não se tinha trabalho de dança. Então realmente foi um trabalho de formiguinha pra que eles compreendessem que a arte ia além da pintura no papel, do desenho pronto pra pintar. Foi bem complicado. Não ruim, mas complicado. Foi assim cansativo, estressante, no sentido de que “pessoal, não é só isso”. Mil vezes falava, “pessoal, não é só isso”, “não é só isso, tem mais coisa além” e aí eu trazia vídeos comecei a sugerir a eles outras propostas. E daí no início teve essa reação “opa, mas isso aí não é arte”, dança é dança, arte é arte. Era bem o pensamento deles. Porque claro, eles vinham de uma arte visual extremamente tradicional e eles não esperavam que uma escola ia trazer essa proposta. Mas isso durou um ano. Quando eles começaram a trabalhar de fato, eu comecei a colocar eles no chão ao invés da cadeira. A coisa começou a mudar, quando eu comecei a mostrar pra eles que a sala de aula é muito maior do que aquilo que eles estão acostumados. O pátio é uma sala de aula. A sala de dança é uma sala de aula, que a direção é uma sala de aula. **Estér***

Mais do que negociar os saberes e conhecimentos oriundos da graduação em dança com a necessidade da escola, Estér precisou construir ao longo de sua trajetória de trabalho uma outra identidade, a de uma professora polivalente no ensino das artes, algo que diverge das proposições das diretrizes curriculares para o ensino de Arte em suas diferentes linguagens. Esse trabalho com os alunos menciona ser de ‘formiguinha’ para que concebessem um significado mais amplo para a disciplina de Arte.

Nesse cotidiano das aulas, as professoras aprendem a lidar com o conflitante mundo dos sujeitos contemporâneos das escolas públicas, nomeados por elas como alunos de *periferia, indisciplinados, carentes, briguentos, revoltados, que não aprendem ou não tem cultura.*

*[...] então é periferia, né? A gente tá falando aqui de escola pública, municipal, que lida com o ensino fundamental, em Porto Alegre, tem um pouco desta distinção. **Anita***

Xavier (2010) destaca em seu estudo sobre as implicações das políticas de inclusão no cotidiano escolar no Brasil, que essas levaram à escola alunos mais velhos, multirrepetentes, oriundos de escolas e classes especiais, meninos de rua, alunos pobres e muitos deles negros. Acrescento ainda, sujeitos esses que sobrevivem por vezes, em meio às drogas e violência

familiar, e que se sobressaem à maioria dos alunos “do bem” que coabitam o mesmo espaço das aulas. A narrativa de Estér demonstra bastante esse convívio diário com as crianças e adolescentes da periferia:

*[...] isso que eu sempre tento diminuir o meu facho, desejar o mínimo, mas o mínimo também não produz. Claro que não é culpa do município, não é culpa dos alunos, não é culpa minha. É um conjunto de fatores que não anda. Por exemplo, “eles tão muito agitados”, talvez a agitação pra dança fosse bom, mas só que a agitação deles, acredito eu que pelo meio, leva ao chute, ao soco. E não é uma pessoa que faz isso, tu dá uma anulada, tu dá uma neutralizada, tira ou leva à direção, ou resolve ali, e a tua aula segue. Não, não existe isso, existe uma cadeia de acontecimentos. Se eu bato em ti, o terceiro vem e bate em mim. Daí a professora interferiu. Quando tá interferindo nos três, dois já tão se matando lá. Não existe um tempo. Apaga a tua aula! E daí, tu não consegue. Eu não consigo. Eu me sinto frustrada sim. **Estér***

Essas dificuldades são tantas que passam a inviabilizar as propostas de aula:

*As nossas crianças lá do município têm essa dificuldade, de se permitir, de se sensibilizar, é muito forte. Provavelmente seja pelo contexto deles. Ser adulto muito antes, ouvir e ver muita coisa que não deveriam. Sofrer coisas que eles não deveriam enquanto crianças sofrer. E isso me deixa um pouco..., porque são coisas que a gente não admite e está ali, é teu aluno![...]. Eu falo com os colegas e fica bem claro assim ó, a entrada do município é um caos, quando tu entras no município tu sofre um baque, porque é desesperador. Coloca tudo o que tu sabes no lixo! É o que eu percebo quando eu falo com os colegas, tá? [...]. Então, há um desgaste imenso do professor. **Estér***

Sobre essas problemáticas vivenciadas pelas crianças, Célia também demonstra certa impotência e desabafa:

*[...] no início, que eu voltava chorando e ficava com raiva, na verdade me sentia muito sugada, porque tem uma carência muito grande dos alunos né? E aí quando vem um professor um pouco mais aberto a querer enxergar, querer escutar, -“tá, mas então me diz o que aconteceu?”- oferecendo outro olhar pro adolescente, pra criança, tu abre um espaço pra eles, eles vêm com tudo, entendeu? Então daqui a pouco eles tão contando coisas das suas vidas, eles estão te pedindo ajuda. **Célia***

Ao promoverem o trabalho corporal da dança, os alunos manifestam a cultura da violência de forma exacerbada. Tais questões disciplinares ficam mais evidentes quando o movimento está implicado na aula.

*E como a aula de dança trabalha com o corpo e com o movimento, tu podes imaginar o quanto isso libera outras coisas, que não os movimentos que a gente está propondo ali que eles experimentem né? **Anita***

Anita também demonstra em sua narrativa ‘o corpo a corpo’ desse trabalho:

Eu entro para dar aula e eu tomo um suador, assim porque eu me empenho né? Eu tento mantê-los instigados para que não dê tempo de..., mas mesmo assim, sempre tem um que quer dizer alguma coisa para o coleguinha na hora que não deve. Dai eu to falando algo e alguém se atravessa. Essas questões assim de educação de boas maneiras. Eles vão no impulso, fazem o que vem na mente, falam o que querem, largam um tapa em um .e.... Anita

Em diferentes municípios e localidades podemos perceber o quanto essa violência interfere nas aulas e se distancia daquelas experiências iniciais das professoras, as quais vivenciavam o mundo organizado das aulas de dança e colhiam os frutos desse disciplinamento nas apresentações e espetáculos. Também se diferencia muito das experiências como professoras em academias de dança, o que de certo modo, serve como uma referência sobre aonde poderiam chegar na escola.

Os trechos das narrativas de três professoras quando lidos em sequência parecem dar a dimensão desse cotidiano escolar:

Então, eu fazia algumas atividades de movimento, de corpo, alguma coisa com música e sempre era um caos. Todas as atividades que não eram um trabalho na cadeira, era um caos, porque é um corpo que não tá organizado. Não tem uma leitura, não tem um processo de educação pra convivência com outros corpos. Então quando retira a mesa, retira a cadeira, é empurra, é derruba, é soco, é realmente um contato que existe e é pelo caminho da agressividade. Giulia

E eu acho que outra dificuldade é a realidade escolar assim, porque eles resolvem tudo no tapa. Isso pra mim foi o mais difícil. Minha experiência com docência era na educação física, em uma escola particular, com crianças até os 10 anos. Eu sempre trabalhei também em escolas de dança, com um público bem diferente. Então pra mim o mais difícil e o que me deixava bem incomodada, é essa questão de tapas, da agressão verbal, essa falta de respeito entre eles. Os professores eles respeitam, é uma comunidade que já teve problema com isso também, mas agora respeitam a questão da hierarquia, do professor, a direção, mas entre eles, eles não se respeitam. Helen

Então é muito difícil ter um clima propício para a aprendizagem. Então eu batalho muito com eles esta percepção de o quanto a bagunça, a balbúrdia, os barulhos, os diversos focos, como isto atrapalha, como isso não deixa a gente desenvolver, dai eles vem e [dizem] “ah a tua aula é muito chata”. Claro que é muito chata. Eu também acho muito chata a aula porque eu peço o tempo todo para ficarem quietos, para ouvir o que é que eu estou propondo. Então essa parte aí é muito cansativa, tu matas um leão a cada aula, sabe? Anita

A aula de dança no currículo escolar passa a enfrentar o que todos os outros professores enfrentam em suas disciplinas: a indisciplina, a desorganização, a necessidade dos alunos falarem o que querem e não haver policiamento em relação às atitudes, inclusive corporais. As professoras parecem reconhecer a necessidade do disciplinamento corporal para que se atinja algum objetivo da Dança e um clima propício à aprendizagem.

A reflexão de Xavier é pertinente sobre todo o quadro apresentado:

A escola precisa ser um espaço para aprender e aprender a viver. É necessário redescobrir o vínculo entre a sala de aula e a vida fora da escola para a qualificação de ambas. Para tal, é preciso que os cursos de licenciatura levem em conta tais exigências na formação de novos de professores e que processo de formação continuada se ocupe também de tais dimensões. A organização atual de tais cursos, na sua maioria, forma professores para darem conta apenas de sua área de conhecimento, daí a frequente dificuldade deles em trabalhar nas escolas em projetos interdisciplinares, de se ocupar de áreas que não sejam referidas especificamente ao seu curso de formação, em processo de formação humana mais ampla (XAVIER, 2010, p. 95).

O distanciamento entre os âmbitos de ensino básico e superior colabora para que tais abismos se configurem. Essas narrativas são bastante ilustrativas não somente para a Dança, mas para os professores de um modo geral. Para transitar por essa escola ou permanecer nela é necessário abrir mão de alguns aspectos constituidores em suas formações anteriores e durante a graduação. Àquele/a que buscava a formação artística no âmbito universitário poderá ter uma maior dificuldade em adaptar-se a esse contexto.

Conforme constata Xavier (2010) “é preciso dar aula para quem não sabe ser aluno e aluna – e não está muito disposta a aprender” (p. 100).

Célia expressa que o seu modo de dar aulas não corresponde ao que é comum na escola:

[...] a minha maneira de dar aula que é diferente dos outros professores, entende? Porque os alunos estão muito acostumados a viver sob ameaça. É duro dizer isso, mas é isso que tu enxerga: “ou tu faz ou eu não vou te dar nota, ou tu faz ou eu vou botar um bilhete na tua agenda, ou tu faz ou eu vou te levar na direção”. Esse tem sido o argumento de muitos professores, eu também não vou questionar, entende? Porque na verdade o professor também tá sem saber muito bem como lidar com toda essa realidade. E aí eu não queria trabalhar com esse sistema de ameaça, com essa chantagem, com essa valoração enorme da nota. Célia

Os professores, como peças da maquinaria escolar, criam formas de lidar com esses sujeitos contemporâneos, algo a que Célia não quer se dobrar ou render:

Porque é uma estrutura que vai também te encaixando, mas eu não quero perder essa

coisa de problematizar e questionar coisas da escola, sabe? Por mais que nesse momento eu me sinto dentro de uma estrutura, eu não quero perder isso. Célia

Então é nesse espaço contraditório que se aprende a ser professor de Arte/ Dança, muitas vezes sequer conseguindo ministrar aulas de arte ou dança.

Em relação aos alunos de classes populares, Garcia e Moreira (2003) consideram que “a escola seria um espaço bem mais rico se acolhesse o conhecimento que os alunos das classes populares trazem e que são resultados das lutas pela sobrevivência que as classes populares vivem e nas quais, sem dúvida, produzem conhecimentos” (p. 9). Caberia então aos professores compreender tanto como são constituídos, como também produtores dessa ‘realidade’ de alunos ‘anormais’.

Betina vincula a ideia de uma melhor aprendizagem com as melhores condições sociais e econômicas:

A outra escola que trabalho em São Leopoldo tem o nível social, digamos destes alunos é um pouquinho mais elevado. A questão da aprendizagem é bem melhor. [...], mas é um público assim, que já tem um padrão de vida digamos um pouco mais... Tem acesso a mais coisas: a uma alimentação melhor, a roupas melhores, a tevê a cabo, a internet, ao celular.
Betina

Sibilia (2012) comenta que as novas tecnologias de comunicação, como os dispositivos móveis de acesso à rede, também acarretam uma mudança de paradigma em termos de estilo de vida e criação de subjetividades. Todas essas mudanças socioculturais, econômicas e políticas mudam também os indivíduos e os corpos. Questiona então, qual é o tipo de escola de que precisamos, quando constatamos que a escola hoje tem uma aparelhagem incompatível com a subjetividade atual das crianças, que também variam conforme sua classe social, pois essas são definidas por diversos outros elementos, além de serem consumidores que o mercado pretende agradar e estimular.

Helen, no trecho abaixo, demonstra a inseparabilidade do celular em suas aulas; essa tecnologia funciona como uma extensão da própria identidade do aluno contemporâneo. Diante disso a professora negocia o uso com os alunos ao invés de proibir.

O celular hoje em dia é um problema bem grande, né? É o adereço deles, os fones, o celular, eles têm que estar o tempo todo com aquilo junto e lá (na sala de dança) eles não levam a mochila, mas Deus os livre de se separar do seu celular. Então eles acabam colocando no bolso, não resistem a olhar o celular... Então é uma constante lembrança, que eles não podem usar o celular. Eu guardo pra muitos deles, eu tenho uma caixa e digo "ó, tu quer que eu guarde o teu celular?" Porque se eles deixam na janela ou no chão daqui a

*pouco some o celular, eu guardo nessa caixa, ao final da aula eu devolvo. **Helen***

Giulia reflete sobre essa inadequação desses sujeitos à escola moderna:

*[...] a sala de aula, ela é entendida como mesa, cadeira, o aluno sentado, o livrinho... esse é o modelo de educação que a gente tem e o corpo não cabe dentro disso. A não ser que ele seja influenciado, “fica quieto aí”, as coisas não podem ser sujadas, não podem ser usufruídas, não podem ser rasgadas, não podem ser... Não tem espaço, eles não cabem dentro daquela sala. **Giulia***

As conquistas de espaços físicos e subjetivos para a disciplina de Arte/ Dança parecem ser importantes para o processo de adequação na escola. As professoras expressam em suas falas as conquistas e dificuldades nesses espaços:

*Eu tô com duas realidades agora, pois em uma escola, agora, eu tenho uma sala de dança. Sem classes, assim, tem até um vestiário no canto da sala, tem um armário com colchonetes, com tv, vídeo, tá bem bacana agora. **Betina***

Betina explica como se deu essa conquista:

*É ainda soa muito estranho, mas depois de seis anos trabalhando, de fato já se criou uma cultura que eu acho que até inclusive a falta de espaço, de uma sala adequada ajudou. Por quê? Eu trabalhava muito no pátio da escola. Eu fazia um trabalho inicial de aquecimento dentro da sala de aula, explicava o que era para fazer, dava as tarefas de criação e eles se reuniam em grupos e iam para o pátio criar. E enquanto eles iam criando, as crianças iam passando, olhando, os professores: “ah, mas o que eles estão fazendo?”. E ali já se cria uma cultura: “ah tá, então nesta aula é isso que se faz”. Então de certa forma as pessoas já foram se acostumando com isto, entendendo o funcionamento da coisa e quando estas crianças vão chegando na minha aula, de certa forma já compreendem... Agora é muito engraçado que daí não precisa mais dizer “vamos arrumar a sala”. Eles já chegam arrumando, desvirando as classes, colocando para cima, já vão sentando no chão... **Betina***

Ao contrário de Betina, Célia e Helen demonstram que o uso de espaços mais ou menos apropriados para a Dança, muitas vezes precisa ser negociado entre todos os professores da escola:

[...] minha escola atual, tem a tal da sala de vídeos com espelho. Que é uma sala pequena, onde eles colocam muitas cadeiras, um aparelho de vídeo, onde tem que tomar muito cuidado pras crianças não se encostarem nesse. A escola sempre trazia essa coisa da sala do espelho como sendo a principal coisa [...]. O que eu queria era um espaço amplo e limpo, só! Até o som, às vezes eu trazia, às vezes eu pegava da escola... não era uma coisa tão necessária! [...] era difícil por não ter esse ambiente, a sala de vídeo era ocupada por todos,

*então eu não tinha sempre à disposição. **Célia***

*Ah (o espaço físico), então, é bem complicado. Essa é a primeira questão, quando a gente chegou à escola tinha uma sala que se chama sala de múltiplas atividades. Então quando a gente entrou pra conhecer a escola, nós nos encantamos com esse espaço, que é uma sala enorme, onde a gente tinha barra, espelho, aparelho de som, mas é a sala onde tem também a televisão, o dvd e o datashow. Quando a gente chegou achou que a gente poderia ocupar esse espaço. Como nós éramos duas, até chegamos a fazer uma escala para alternarmos entre usar o espaço da sala de aula e esse espaço, só que assim, depois de duas semanas que a gente estava na escola, começou a vir um monte de reclamações dos professores, pois também queriam usar o datashow, a televisão. Eles não tinham mais espaço porque nós ocupávamos todos os períodos. Todos os blocos, né? E aí nos foi retirado esse espaço e a escola remanejou, pegou uma sala de aula, tirou todas as classes, e disse "essa agora é a sala de dança". **Helen***

Outros espaços físicos que poderiam ser adequados já estavam tradicionalmente ocupados por outras áreas, como comentam Célia e Giulia:

*[...] no momento que eu queria, a educação física já tinha "a quadra é minha, a outra quadra coberta também é minha, o pátio é do fulano de tal", então eu não era da educação física, eu não entrava na sala de artes da pintura, porque a sala de artes da pintura era uma sala também diferenciada, com aquelas mesas grandes... **Célia***

*Sim, nessa eu podia usar o pátio, porque nas escolas grandes o pátio é da educação física. Então não é porque a escola tem um pátio que tu podes usar o pátio. Ledo engano, oh, que ingênua que você é, o pátio da escola é da educação física e está sempre ocupado pela educação física. Então, é cultural da escola, quem manda no pátio é o professor de educação física. E nessa escola não, porque era uma escola pequena e eu não ia no dia da educação física. **Giulia***

Daiane faz uma conexão com as experiências do estágio na graduação e as conquistas realizadas naquele período, acreditando que as dificuldades possam ser superadas com o tempo:

*[...]é legal essas dificuldades que a gente passa no estágio. No estágio na aula de dança era um tira cadeira, bota cadeira, tira cadeira, bota cadeira, né? Eu tive um saguão, pra dar dança, aliás um porão, com o chão de concreto e que levantava aquela poeira. O que aconteceu? Nessa escola, em dois semestres que eu estagiei, o local ganhou o piso por causa das aulas de dança que estavam acontecendo ali. Outra colega já foi estagiar lá, o piso ta lá. Então, quer dizer, com certeza sempre vêm coisas boas, quando tu faz da maneira correta, buscando as coisas, eu acho que a sala de dança vem daqui a uns meses. **Daiane***

Estér comenta sobre as muitas possibilidades a partir dos espaços físicos (e subjetivos) conquistados ao longo do tempo:

*Nosso espaço aqui na escola é muito bom. Não é qualquer escola do estado que tem uma sala de dança, como a gente tem. Uma sala de música, que a gente pode trabalhar com as crianças aqui dentro. O palco, o pátio, então, a relação direção, professores e a arte aqui na escola, além de ser muito bem aceita..., eu falo isso no sentido que às vezes as pessoas têm um olhar bem preconceituoso sobre a arte na escola né? Aqui não. Aqui existe a promoção da arte. As pessoas, os professores, perceberam que a arte está modificando os alunos. E provavelmente esse movimento tá fazendo com que os professores repensem algumas atitudes. **Estér***

*[...] eu comecei a mostrar pra eles que o recreio não é a sala de artes. Porque saía da sala convencional, “ah, é recreio, é aula livre”. Volta. Tanto é que hoje dá pra sair no pátio com eles, pra trabalhar com eles no pátio cada turma na sua. O professor de educação física trabalhando, o professor de dança trabalhando também. Claro, que é gurizada, tem brincadeiras, tem conversa, tem grito, mas eles sabem respeitar o espaço. E compreender que a escola como um todo é um espaço pra eles. **Estér***

As negociações entre as áreas podem acontecer, como exemplifica Estér, no entanto, essa cultura escolar obedece a algumas lógicas que só são compreendidas com certo tempo na escola: em geral quem está há mais tempo acaba consolidando algumas regras cotidianas que não são propriamente imutáveis. As professoras precisaram compreender as relações de poder que operam nesse espaço: não incomodar com a música, dividir espaços que poderiam ser apropriados para o ensino da dança com todos os professores, lidar com a hierarquia dos saberes curriculares institucionalizados, mas a continuidade e a visibilidade do trabalho tende a oferecer alternativas e até boas negociações.

Essa demarcação de espaços simbólicos e físicos para a dança¹²³ na escola é processual e as professoras mais antigas vão ao longo de suas trajetórias constatando e construindo esses mesmos.

5.2 – Currículos culturais atravessando e delimitando o ensino da dança

¹²³ Nas escolas municipais de Porto Alegre é comum terem destinado algum espaço físico para a dança, espaços esses demarcados por algum professor/a de dança, mesmo não licenciado. Algumas escolas estaduais também o apresentam, cito em particular um exemplo de uma escola em Porto Alegre que acabou reformando a antiga sala de dança em decorrência dos estágios obrigatórios da Ulbra; hoje essa escola tem uma professora de Arte/ Dança egressa da Ulbra.

Para introduzir esse tópico a respeito das relações entre os currículos culturais¹²⁴ e o ensino da Dança, trago a fala de Betina sobre o processo de ajustar-se nesse espaço escolar:

*Foi toda uma caminhada, Andréa. No começo foi bem difícil, bem difícil mesmo. Também deu vontade de desistir, mas, vou te dizer que demorou assim, sei lá, dois, dois anos e meio, três, por aí, para eu dizer assim, “é assim que eu quero”. É por aí. E vai muito da gente se acertar também, né? Descobrir o caminho, ter um equilíbrio entre o nosso desejo e o daquela criatura que está ali pra estudar. Não é assim, só o que eu quero, é o tipo de aula que tem que ser, porque cada turma é uma turma, cada aluno é um aluno e tu tens que estar constantemente arrumando formas de chegar neles. Então nunca é a mesma coisa. **Betina***

Betina parece demonstrar que o tempo de continuidade na escola e o ajustamento entre os saberes que estão em jogo nas aulas de Arte/ Dança podem indicar caminhos a serem percorridos pelas próprias professoras. Em algumas narrativas das entrevistadas, percebo certo deslocamento nas preocupações principais a respeito do currículo, de um inicial, *o que ensinar em Dança*, passa a ter maior peso *o que se aprende em Dança*. Esse ajustamento sofrido no próprio percurso na escola, adequando-se aos horários, normas, períodos, às tensões e relações com os pares, aos saberes vistos como adequados à disciplina e no relacionamento com os alunos vai transformando as professoras que, ao invés de idealizarem aulas, passam a ministrar a aula que conseguem adequar a esse cotidiano complexo.

Embora não pretenda retomar todas as questões já referendadas sobre currículo, cabe retomar algumas perspectivas adotadas para conduzir as análises, a partir dos autores pós-estruturalistas: *a pergunta central do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado; o currículo é sempre resultado de uma seleção mais ampla de conhecimentos e saberes, atravessado por relações de poder; o currículo é o eixo central da escola; existe uma imbricada relação entre cultura e currículo; é o lugar de transgressões, escolhas, inclusões e exclusões; produz e é produzido por; o currículo é atravessado por pedagogias de gênero, sexualidade, raça, classe social, mídia etc.; diferentes instâncias e artefatos culturais operam como currículo* (BERTICELLI, 2001; COSTA, 2010; SILVA, 2000, 2003, 2011; STEINBERG; KINCHELOE, 2004; VEIGA-NETO 2002a, 2002b, 2002c).

A situação enfrentada por Daiane no município de Viamão demonstra as relações de poder que circunscrevem essa suposta escolha do que ensinar em Arte/ Dança. Ao ingressar no município, através de concurso público, se deparou com as expectativas da escola em relação à disciplina de Arte. Em um primeiro momento lhe foi apresentado um planejamento

¹²⁴ As questões teóricas a respeito do currículo foram desenvolvidas entre as páginas 41 e 58 dessa pesquisa.

de ensino totalmente voltado para as Artes Visuais, predominando o desenho e a pintura como conteúdos, algo que passou a se modificar:

*Então a nova secretaria de educação abriu um espaço pra serem montados novos conteúdos de todas as áreas, todas as disciplinas. Nós tivemos reuniões e foram chamados todos os professores. Não apenas os formados, mas os que trabalhavam com a disciplina, né? Então, na reunião que era pra debater os conteúdos de artes, nós tivemos professores de Português, Matemática, História, Ciências... De artes mesmo... até o momento, nós tínhamos, no município, sete formados. [...] E ali a gente decidiu que, como a gente estava implantando, e como era pra fazer uma mudança, que a gente começasse do zero. Então, o que a gente decidiu ali? Que assim como diz nos PCNs e nos Referenciais do Estado, que são a nossa base pra fazer os conteúdos, que as Artes têm que contemplar as quatro áreas! Eu teria que ter essas quatro áreas contempladas num único ano. **Daiane***

Daiane, ao me conceder a entrevista, relatou as dificuldades pelas quais os professores de artes estavam passando ao se depararem com as expectativas da secretaria de educação de cumprirem com as quatro linguagens na disciplina. Ao se reunirem, ao mesmo tempo em que cumprem com a tarefa proposta, também procuram demarcar um espaço legítimo para o licenciado em Arte, independente de sua formação específica naquele município, já que essa disciplina era ministrada por professores de outras áreas de conhecimento.

*Inicialmente a gente pensou então em dividir..., como nós temos três trimestres... né? Artes visuais ficaria no primeiro trimestre. No segundo, dança e música, que conversam muito bem né? Que se encaixam muito bem. E teatro no terceiro trimestre. E assim a gente montou, do sexto ao nono ano, todos os conteúdos que seriam a base. [...] E no próprio ano, como é que aquilo que ele aprendeu no primeiro trimestre, vai conseguir conversar lá no segundo? Como é que essas artes vão conversar? Porque eu também não posso dar uma aula isolada. “Ta, pessoal, ó, primeiro trimestre, é artes visuais, a gente vai aprender... isso. Sabe, esquece tudo”... Não! Tem que... tem que ter uma continuidade. **Daiane***

No momento da entrevista e informalmente ficou evidenciado que Daiane liderou boa parte do trabalho de reestruturação dos conteúdos. Em sua narrativa, assim como na de Estér, aparece uma preocupação sobre o modo como os alunos vão compreender o ensino de Arte como um todo, não fragmentado. Creio que esse ponto de vista das professoras seja legítimo e que precise ser levado em consideração em discussões futuras sobre a disciplina de Arte. A pergunta de Daiane: *Como é que essas artes vão conversar* precisa quem sabe ser ouvida, ressoar em outras instâncias.

Em consonância com Nunes (2007), posso inferir que essa forma de interpretar os próprios PCNs pelos gestores de ensino do município citado, amplia o significado da disciplina Arte, no sentido de que os diferentes conteúdos da Música, Dança e Teatro passam

também a serem vistos como necessários e ‘precisam’ ser desenvolvidos, além das Artes Visuais. Tal perfil de professor generalista tão combatido nos movimentos dos arte educadores reassume novos contornos na contemporaneidade, demonstrando que é nesse jogo de forças, nas práticas cotidianas, nas diferentes localidades e particularidades que se produzem o(s) currículo(s) de Arte/ Dança. Tudo isso passa também a produzir o sujeito, um outro professor de Arte/ Dança, diferente daquele professor que assumiu de antemão a disciplina para uma linguagem específica, e também daqueles em que se encontram em outras circunstâncias e arranjos culturais.

Daiane, ao “comandar” o processo de reestruturação da disciplina, estava ciente que precisava também desacomodar aqueles que achavam fácil assumir a disciplina de Arte, simplesmente para ampliar suas cargas horárias ou “tapar furo” da escola; em suas palavras:

*É porque sempre tem aquela resistência ao novo, né? Óbvio que teve essa resistência, sabe? “Ai, agora além de aprender isso, vou ter que aprender tudo isso”. Ainda mais... “não vou mais poder só dar as folhinhas de recortar...” Então, acho que fez o pessoal se mexer. Trabalhar mesmo, né? Buscar em algum lugar... Assim como eu busquei lá no início e continuo buscando nas outras áreas. Os professores agora vão ter que buscar também. Claro que... isso é muito relativo. Porque no meu planejamento pode estar tudo muito lindo. Eu chegar lá e dar a folhinha para eles recortarem. E acho que os professores que realmente estudaram e se formaram, pelo menos dentro das suas escolas, não vão deixar isso acontecer.***Daiane**

Diante da imposição de desenvolver conhecimentos das diferentes linguagens das artes na disciplina, Daiane demonstra todo o percurso que precisa realizar para chegar a um conceito de arte e dança mais alargado com os alunos, uma vez que considera que o domínio deste conceito é um dos conteúdos importantes para o seu trabalho (e para também diferenciar-se dos trabalhos dos outros professores não habilitados para as artes, que corriqueiramente assumiam a disciplina):

[...] com certeza já demos umas pinceladas, o que é dança? Porque eu começo as minhas aulas questionando: o que é arte? E tem aquelas respostas bem pontuais: é desenho, é pintura ou não sei. “Mas tu estás no nono ano, saindo do ensino fundamental. O que tu aprendeste na disciplina de artes até agora? - Ah! A desenhar! - Tá, então sabes desenhar! - Não, professora, eu não sei desenhar! - Não, a gente fazia desenho! - Tá, mas que tipo de desenho que fazias? - Ah, mais boneco de palitinho. Vocês já foram ao museu? Eu já, professora, naquele lá da PUC. - Tá, era um museu tecnológico né? Não era um museu de artes. - Ta, mas o que mais tu gosta de fazer? - Ouvir música. - O que música é?- Ah! Música também é arte então? - Ta, e quando tu ouves música, tu sentes vontade de quê? -De dançar! Então dança é arte. Mas por que dança, por que música é arte? Por que desenhar é arte? O que eu estou fazendo com isso? Por que eu faço isso? E aí vai, a gente discute, debate até

*eles enxergarem que eu estou falando, que eu tô me expressando. Então arte é expressão. É comunicação. É conhecimento. **Daiane***

Giulia em sua narrativa argumenta que o fato das pessoas, incluindo gestores e professores, não terem vivenciado a dança na escola, não oferece um saber prévio para que essa vivência seja compreendida, como acontecem com as outras disciplinas escolares. Da mesma forma, vivenciar a disciplina de Arte como sinônimo de desenho livre, restringe as representações para essa prática.

*[...]olha o ponto de formação pedagógica (na escola) que a gente se encontra. É tão abaixo de onde a gente deveria estar, é tão além do mínimo, do mínimo, do mínimo e aí a gente quer falar de dança, a gente quer falar de arte. Então eu entendo esse distanciamento dos colegas professores, do tratamento dos gestores de educação assim, quando a gente vem com isso. Eles não têm ideia do poder que a gente carrega, eles não têm ideia do quanto a gente pode juntos fazer esse resgate todo que deve ser feito porque eles nunca viram esses processos acontecendo, eles nunca passaram por esse processo. [...] Dá a impressão que assim, que a gente tá falando com analfabetos. Olhando ao nosso redor nós estudamos Matemática, a gente entende a professora de Matemática falando; nós estudamos Geografia, a gente entende a professora de Geografia falando. Mas a dança, ninguém... . **Giulia***

É um ponto a ser pensado e ser objeto de reflexão. Profissionais, gestores e os próprios alunos não vivenciaram as possibilidades de transformação em suas vidas, a partir das Artes e da Dança. No entanto, podemos já perceber algumas mudanças, quando algumas pessoas passam a compor um novo cenário de professores de Artes/ Dança, pois algumas já passaram pela experiência da Dança na escola e, além disso, buscam a graduação em Dança devido a, justamente tais experiências.

Helen também traz em sua narrativa essa questão do significado da arte:

*Então chegamos com uma novidade pra eles, até hoje, é o terceiro ano que eu estou lá, eles não chamam de arte-educação. Ah, é aula de dança. Porque pra eles artes é artes plásticas, que é o que eles sempre tiveram, né? Então muitas vezes falam "ah, sora, a gente não vai ter artes?" E eu falo "não, a gente tá tendo artes, só que a gente tá trabalhando a dança." E eles não entendem muito, é uma novidade mesmo, toda a maneira de trabalhar... **Helen***

Estér comenta como delimitou os conteúdos para então chamada Educação Artística, no âmbito de sua escola estadual:

[...] junto com a supervisão da escola e com a direção, a gente propôs, a partir do PPP, o que no currículo seria interessante pra cada turma, pra cada série. Então, por exemplo, a oitava série eu gosto de trabalhar cinema também. Eu estudo, eu vou atrás, [...] trago uma

*linguagem onde eles se inserem, eles adoram celular, por exemplo. Então vamos trabalhar com celular, com vídeo do celular. Fotografia é uma coisa que eles adoram, fotos, foto, foto, tudo bem. Então vamos trazer pra nossa realidade isso aqui e montar vídeos. Eles montam vídeos e trabalhos por exemplo. Ah, é o que eles mais gostam. E isso não deixa de estar linkado com a dança se eu quiser. [...] eu posso trabalhar as linguagens tendo a dança como uma base. **Estér***

Sua narrativa parece demonstrar certa liberdade para decidir se estabelece ou não conexões dos outros conteúdos com a dança no contexto dessa disciplina na escola. No entanto instituiu ao longo de sua prática a dança em um dos trimestres, cuja culminância de trabalho se dá através de uma apresentação em um teatro da cidade anualmente.

*O que a gente faz? Eu separei - um trimestre é dança. Os outros dois eu divido com as outras linguagens, independente se eu utilizo a dança como base ou não, mas aí eu vou para o cinema ou vou para o visual. Eu vou para o teatro, eu vou para a poesia, música, eu vou indo... É muita coisa, mas alguma coisinha disso tudo o pessoal vai passar comigo. Tem a parte teórica, da história da arte, os movimentos artísticos, toda aquela parte mais teórica, que eu confesso não ser muito a minha praia, mas acredito que eles precisam saber quem foi Salvador Dali, por exemplo. E, então, há seis anos, desde que eu tô aqui na escola existe a proposta de dança. **Estér***

Estér encontrou um modo de dar destaque à dança em meio aos outros conteúdos das artes, e o fato de levar os alunos a construir em parceria um espetáculo de dança anual, parece estabelecer articulações com suas experiências anteriores à entrada na graduação, mas refinada pelos saberes dessa.

As professoras que iniciaram sua caminhada na escola nas disciplinas específicas de Arte/ Dança, a partir dos concursos, parecem conseguir articular os saberes da graduação transformando-os, no contexto da escola, em experienciais, como apresenta Fabiana:

*Eu percebi que havia valorização do trabalho e eu tinha autonomia, ou seja, eles não interferiam nas minhas decisões como docente e eu pude planejar as aulas como eu achava adequado para cada turma. Foi um desafio bem grande, levando em consideração a falta de material específico para trabalharmos nas escolas. Eu não tinha cadernos didáticos ou planos de ensino na escola, então tudo partia do meu desejo e do meu conhecimento. Procurava trabalhar com noções básicas de corpo e movimento, improvisação e composição coreográfica. Com as turmas das oficinas trabalhei também com videodança, trabalhos teóricos de história da dança e performance. **Fabiana***

Com essa liberdade e confiança atribuída ao seu papel de professora de Arte na escola, Fabiana estabelece relação com as disciplinas vividas nos anos da graduação, adaptando-as

para o contexto escolar, conforme narra: conhecimentos do corpo, improvisação, composição coreográfica, história da dança etc.

Da mesma forma Anita também traz para o seu cotidiano na escola, as muitas disciplinas aprendidas na graduação em forma de conteúdos:

Eu vou te dar a linha: conteúdos relativos a corpo, conteúdos relativos ao espaço e conteúdos relativos ao tempo. São os três primeiros. Depois entra história, uma noção lá dos primórdios, da pré-história eu começo, e tenho ido até Luís XV, quando a dança se torna profissão. Em um ano eu consigo desenvolver isso, e também trabalho um pouco com alguns filmes. Hoje ainda trabalhei Carlos Saura, levei Salomé. Causa um pouco de estranheza, alguns acham chato, mas outros acham lindo. [...]. Então eu comecei a trabalhar anatomia, fisiologia, nada aprofundado como a gente estuda na faculdade, mas é como se eu tivesse propondo para eles, de uma maneira reduzida, ou menos aprofundada, o que eu aprendi na minha graduação, né? Outro ponto de conteúdo é a criação, a composição e a improvisação.
Anita

Helen, professora que não realizou a graduação em Dança, apresenta as muitas experiências vividas em dança, fora do contexto acadêmico, como facilitadoras do seu trabalho na escola e na aproximação com seus alunos.

Eu danço várias modalidades, então acho que isso facilita meu trabalho. Eu danço sapateado, balé, street dance, contemporâneo, jazz, trabalho com teatro também, com alguma coisa de musical. Então eu acho que quanto mais diversificada (a formação), mais a gente cresce. E eu consigo atingir vários públicos de alunos né? Porque às vezes o aluno não se identifica tanto com uma dança, mas com outra sim, daí ele tem várias ferramentas pra depois conseguir se expressar.
Helen

Betina parece também articular saberes de sua experiência em um grupo de dança contemporâneo com aqueles propostos nas aulas na escola, em suas palavras:

[...] daí a professora foi para Cruz Alta, acabei conhecendo o trabalho dela e migrei. Aí foi uma parte muito importante assim, da minha formação, este contato e esta experiência com ela. Tanto que hoje assim, o meu trabalho se volta todo para uma questão de criação, assim, de processo coreográfico e que foi uma coisa que eu experimentei muito, observando ela trabalhar e nos momentos em que ela também nos buscava enquanto criadores, vamos dizer assim. Então isto ficou bem marcante assim. Eu sinto que isso marcou toda a minha trajetória e eu continuo indo por aí na escola.
Betina

Na atividade relatada abaixo, apresenta uma interessante proposta, na qual integra, a partir da releitura de um clássico do balé, as análises e recriação de movimentações e apresentação, aproximando-se da proposta metodológica para o ensino das artes de Ana Mae Barbosa – contextualizar, fazer, apreciar - adaptada para a dança por Marques (2010).

A gente fez uma montagem do balé Copélia, com a trilha original, só que não dançando balé. Assim, a gente assistiu ao vídeo e eles foram percebendo as características do balé. A questão da simetria, os desenhos espaciais que se formavam, e daí foram criando as sequências coreográficas em cima dessas características, nada de balé e daí dançaram. Foi bem bacana. Dançamos o primeiro e o segundo ato. Foi bem legal. Com cenário e tudo.

Betina

No início da carreira na escola, no entanto, realizar esse tipo de proposta, que requer já ter estabelecido vínculos com os alunos, não é tão fácil. Célia relata que ao tentar desenvolver um dos conteúdos da dança, que dominava amplamente, não conseguia sequer mobilizar os alunos:

Que tipo de dança? Sabe? (Os alunos) tinham muitas dúvidas em relação ao meu trabalho e eu também tinha né? [...] aí eu fui com essa coisa de querer inicialmente trabalhar com [...] os materiais do Laban, no contexto escolar. Eu me lembro que na época, tinha todo um planejamento de mensalmente trabalhar coreografias e os adolescentes não queriam nem levantar, né? A resistência era muita antes de chegar em uma situação onde eu estava começando de fato uma aula de dança. Célia

Ao trabalhar com as crianças menores, com um pouco mais de experiência no contexto escolar, ela encontra mais flexibilidade em planejar e articular saberes:

[...] esse ano eu tô com educação infantil, com alunos do JA, JB, quatro turmas de A10, e uma A20 só. Então eu tô experimentando, eu tô num momento mais experimentação assim, na escola, sabe? Pra mim é bem difícil com eles, concretizar uma coreografia. [...] eu tenho exercitado muito essa coisa do planejamento flexível. [...] eu tenho que estar sentindo o que acontece “são quatro horas da tarde”. E o que aconteceu naquelas quatro horas? De repente eles tiveram aula de educação física, ficaram na pracinha, tiveram um monte de coisa de corpo. Bom, então agora a gente vai sentar, e a gente vai fazer uma roda, sentados, e a gente vai começar a cantar, ou algum vai puxar um assunto, a gente vai falar de coisas do corpo... Célia

A partir das brincadeiras e das ferramentas da dança, desenvolve conteúdos relacionados a outras linguagens das artes e disciplinas, partindo de uma pergunta:

O brincar, a importância do brincar, do descobrir, da curiosidade. [...] Então pra mim tem sido muito valioso esse trabalho, esse contato com as crianças, [...] Mas claro, o conteúdo de dança vem porque na verdade, eles tão dentro de mim, são as ferramentas que eu tenho. As minhas brincadeiras são todas com dança. Os jogos que eu bolo pra eles, são todos de movimento. São jogos de movimento, mas que tem uma pergunta inicial, que tem muita relação com outras linguagens e outras disciplinas. Célia

Interessante mencionar como Célia articula os diferentes saberes das outras linguagens das artes, no seu cotidiano de trabalho com as crianças pequenas, algo que, segundo as egressas da UERGS, é mencionado como uma característica própria daquela graduação: a aproximação e interação entre as linguagens.

*Eu até entendo aqueles que se posicionam assim, “eu sou professora de dança, eu vou dar aula de dança”. Eu acho que é legítimo, mas eu não trabalho assim. Eu dou aula de dança, mas eu trabalho com a questão visual, eu trabalho com a questão musical, sabe? A coisa teatral não, mas às vezes eu quero trabalhar com expressão, fazer com que as crianças expressem emoção! [...] porque eu acho que elas não têm um espaço de expressão. Então a gente brinca de ser animais, então tem um lado meio teatral né? [...] De uma maneira bem lúdica. E têm coisas bem específicas da dança, trabalho pouco com coreografia, trabalho mais com improvisação. **Célia***

Essa interrelação entre as linguagens das artes que aparece na fala de Célia é comentada por Ana Mae Barbosa no texto *Interterritorialidade na Arte/ Educação e na Arte* (2008), em suas palavras:

Os artistas e agentes culturais hoje se formam principalmente nas universidades. A maioria delas não percebeu que os currículos engessados pelas especialidades já não respondem às interconexões, interpenetrações e sincretismos gerados por valores culturais mais democráticos e pelas novas tecnologias. [...] queremos chamar a atenção para a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios que reclamam uma visão rearticuladora do mundo e de nós mesmos (BARBOSA, 2008, p. 25).

A autora alerta, no entanto, para seu entendimento de que interdisciplinariedade não é polivalência: esta última consistia em um professor ser obrigado a ensinar música, teatro, dança e artes visuais e desenho geométrico nas séries finais do ensino fundamental e no médio, com apenas dois anos de formação universitária, algo que ela mesma combateu ao longo de sua trajetória profissional. Barbosa (2008) comenta que, na escola, as artes devem ter espaços específicos como disciplina no currículo, embora devam ser ensinadas pelas experiências interdisciplinares, assim como devem transitar por todo o currículo, enriquecendo a aprendizagem dos conhecimentos, disciplinas e atividades dos estudantes.

Essa perspectiva proposta pela autora parece estar presente no cotidiano das aulas de Célia e penso que essa posição deve alimentar a discussão no campo das artes contemporaneamente – diálogos entre as artes.

Anita, professora em uma escola de Porto Alegre, procura centrar o seu trabalho a partir do desenvolvimento corporal; em suas palavras:

O meu objetivo com eles era desenvolvê-los corporalmente, em todos os sentidos que isso possa ser feito com a dança. E que o que me interessava ali era a dança que ainda não existia. Como eu te disse inicialmente, eu sempre friso bem para eles que o que me interessa é a dança que ainda não foi feita, é a dança que eles vão fazer. Então eu não tô ali para ensinar eles a dançarem a minha dança. A dança que eles iriam propor, no momento de realização de trabalhos. E isso, até hoje, é uma coisa controvertida, porque eles sempre querem as coisas prontas. Anita

A proposição de Anita sobre fazer acontecer uma dança que não existia é muito significativo e central para esse estudo – uma *outra* dança forjada no âmbito da escola. Essa dança adquire traços dos discursos contemporâneos da dança, mas é conformada no dia a dia turbulento da escola e das juventudes de classes populares e corpos indisciplinados.

O artigo de Corrêa e Santos (2014), *Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança*, parte do pressuposto de que o ensino da dança na Educação Básica no Brasil adquire contornos das características do movimento artístico da dança pós-moderna¹²⁵ e contemporânea, tais como “o redimensionamento do conceito de corpo, a concepção de dança como processo criativo, coletivo e democrático e o estreitamento das relações entre as abordagens artísticas escolares e as formas de arte que se desenvolvem fora do ambiente escolar” (p. 509).

Essas características podem ser constatadas nas narrativas das professoras em relação aos conteúdos propostos e estratégias de ensino. A fala de Anita exemplifica a aproximação a um discurso da educação somática:

Eu parto do corpo para eles pensarem a coluna e que tem um movimento de espiral, da torção. Os ossos têm um formato espiralado que o movimento provoca no osso essa mudança, o osso não é reto. [...] a partir da formação que eles estão recebendo com a dança também ali na escola, podem ir galgando esta ascensão ali, [...]. A dança tem uma contribuição não só ali dentro da sala de dança, trabalhando o movimento do corpo em si, mas na forma de pensar, na visão de mundo. Anita

Conforme as autoras, as aproximações entre esses discursos e o fazer na escola se dão porque a expressão contemporânea remete ao que se faz no tempo presente, tanto em relação às tendências da dança; como às reflexões sobre a sociedade em que se vive; outro motivo seria a defesa da democracia e da diversidade de corpos que dançam, inauguradas no contexto

¹²⁵ Para Mazzaglia (2009, p. 77) citada por Corrêa e Santos (2014), os traços pós-modernos que se aplicam a cada âmbito da criação contemporânea são, especificamente: “[...] a renúncia aos universais e às grandes narrações grandes histórias em favor da anti-narração ou das ‘pequenas histórias’; a passagem de um código principal de movimento a idioletos individuais; e o [...] abandono da linearidade narrativa”.

da dança pós-moderna, ainda na década de 50, nos Estados Unidos (CORRÊA E SANTOS, 2014).

Tais preceitos da dança contemporânea não condizem propriamente com as concepções de dança trazidas pelos alunos para a escola, nem propriamente com as experiências anteriores de Anita, antes da graduação:

[...]como eu comecei muito cedo, eu sempre fiz tudo que me mandaram. Então a dança para mim era a interpretação dos meus mestres. Enquanto eu estive em escola e fiz parte de grupo, existia sempre um coreógrafo, então eu estava sempre a serviço de alguém, da dança de alguém, eu era soldado, né? E talvez seja isto que me motive a não trazer coisas prontas para eles, assim. Então essa coisa, eles, às vezes, me perguntam, bom, mas isto é dança? E eu digo: é. Por que não? [...] Eu creio que os alunos chegam com diferentes concepções sobre o que é dança, e não uma única concepção. Anita

A professora questiona a ideia de um “corpo indisciplinado na arte”, discurso esse circulante no meio artístico contemporâneo, pois no âmbito da escola não é esse o corpo desejado e necessário.

E daí eu só escuto assim: “ai de novo professora...” aquela coisa assim, eles não têm disciplina. E isso é uma coisa que atrapalha muito e que me fez ver que apesar da gente tocar no assunto do corpo indisciplinado para a arte, de ser um objeto bacana de se explorar, na escola tu tem que passar pelo disciplinamento do corpo primeiro, porque se não tu não consegues nem dar a aula, nem criar uma situação de aprendizagem, vamos dizer assim. Então tudo isto eu fui aos poucos montando esse planejamento de conteúdos, conforme eu fui vendo que eu precisava atacar por todos os lados. Anita

Betina também traz para o seu contexto escolar os elementos de uma aula tradicional de dança em academias como sequências de chão, centro, diagonais. Interessante constatar que essa aula parece ser vista como mais adequada para a professora, pois seus alunos já mostram adquirir linhas de movimento (de um corpo preconizado como ideal na dança?). Outro aspecto interessante é a estratégia que ela refere ter utilizado para, quem sabe, convencer o aluno a dançar:

Então são aulas diferentes. Na primeira escola eu faço todo um trabalho, eu consigo dar uma aula assim: chão, centro, diagonais... Consigo fazer todo esse trabalho bem bacana, daí a parte de criação já ficou bem mais reduzida. Eu tenho duas horas de aula com cada turma, duas horas seguidas, reduzi um pouco a parte da criação, mas a questão do movimento, das linhas ficou mais.... [...] e uma das coisas que eu acho assim que ajudou a dar certo, conseguir trabalhar é que parece que eles não tão dançando. Eu dou uma tarefa, sei lá, cria oito movimentos pequenos: qualquer movimento, qualquer gesto, pedir para coçar o nariz. Cria oito movimentos grandes. A gente começa a juntar tudo isso, coloca uma música e daí

*vai adquirindo um ritmo e daí de repente em outra aula a tarefa é transformar aquilo que era feito no nível alto para o nível baixo. [...] Então eu acho que esta é a minha grande estratégia... Eles começam a dançar sem saber que estão dançando. **Betina***

Helen exemplifica a rotina de sua aula com os adolescentes, demonstrando que acredita ser importante conduzir a aula no primeiro momento e, no segundo, deixar que criem suas movimentações, a partir dos conteúdos propostos:

*Então a aula funciona mais ou menos assim: eu pego eles, levo pra sala de dança, a gente faz a chamada e o aquecimento. Como eu trabalho com os adolescentes, normalmente esse aquecimento é coreografado por mim. É nesse momento da aula em que eu escolho uma música, trago alguns passos, alguma coisa e todos eles fazem comigo. Aí depois no segundo momento, eu digo que é a hora do movimento deles, então faço de acordo com os objetivos da aula, por exemplo, a gente estava trabalhando os planos de Laban e as características do movimento. [...] Então eles têm esse espaço de criação, ou então eu faço uma dinâmica de grupo ou até um jogo cooperativo, porque eu trabalho muito essa questão do grupo. Sempre tem esse segundo espaço que é deles e no final eu procuro fazer uma volta à calma ou um alongamento ou uma dinâmica mais tranquila. [...] para que eu os entregue pro próximo professor, já sentadinhos, pois é difícil pro próximo professor se a turma tá muito agitada. **Helen***

Essas aulas pouco a pouco parecem adquirir os contornos disciplinares da escola, por mais que as metodologias de trabalho favoreçam a criatividade e a reflexão.

Jane, ao trabalhar com a dança na Educação Infantil, também demonstra os conteúdos de Laban aprendidos na graduação, e, da mesma forma, utiliza técnicas de controle para ministrar suas aulas:

*E a gente faz um aquecimento, trabalha um pouco os membros inferiores, superiores, mas tudo assim meio sentadinho, paradinho, pra depois, se eu trago alguma fita, um tecido, alguma coisa, a gente começa a dança. Algumas vezes eu já trago pronta, pra eles fazerem juntos comigo e outras, eu dou um tempo pra eles usarem, de repente, o mesmo elemento sozinhos, como eles quiserem, daí vou estimulando "ó, agora em cima", "agora tem que fazer isso no chão". Então eu vou mesclando, trago alguma coisa pra eles terem ideias e irem criando alguma coisa e também os deixo um pouco mais livres, porque eles gostam, né? Daí tu já vais conhecendo um pouquinho mais sobre cada um, então eles dizem "ah, professora, agora dá pra fazer a dança livre?" **Jane***

Iris, ao trabalhar com a disciplina de Arte/ Dança na escola traz para suas aulas um elemento de desejo das crianças: a dança de rua, pois acredita ser importante partir do interesse das mesmas para conquistar os alunos.

Eu começava o ano, sempre fazendo entrevistas com eles, e procurando entender um

*pouco da realidade deles, o foco de interesse, do entendimento, da compreensão que eles tinham de dança. Procurava discutir um pouco a dança na escola, que também era uma disciplina e uma arte e que a gente podia aprender coisas importantes, né? Então trabalhava um pouquinho de história da dança, levava alguns vídeos e investia bastante naquilo que tinha uma contrapartida, a questão da dança de rua, porque era onde se tinha mais adesão do grupo de alunos. Então eu acho que é importante a questão do desejo da criança, onde essa desperta pra trabalhar a arte da dança. **Iris***

No seu trabalho com jovens e adultos (EJA), Iris mostra ser diferente, pois aparece mais nesses grupos a inibição dos mais velhos e o desconhecimento da dança enquanto disciplina.

*Olha, trabalhar com adultos, não dá pra dizer que era mais complicado ou que fosse mais fácil, era diferente. Porque os adultos me demonstraram mais dificuldades em compreender a dança como algo que se pudesse trabalhar na escola, eles achavam que "ah, que dança não era aula". Quando eles viam que a gente também estudava na dança, que vendo, assistindo a vídeos, indo ao teatro e assistir espetáculos, aí foi bacana ver como eles começaram a perceber que era muito importante, sim, estudar dança também. Dançar, se colocar corporalmente, não é assim tão tranquilo quanto pode parecer pra alguns, e com os adultos tem um pouco mais de resistência, têm mais vergonha pra se colocar corporalmente no grupo. Daí se misturam dentro de uma sala de aula as pessoas que têm uma faixa etária mais avançada com os adolescentes, né, isso nas aulas de dança, o que acaba às vezes dificultando um pouco. O pessoal mais velho fica inibido, mas aí é uma questão de tempo, de fazer um trabalho de constituição de grupo, de confiança, de respeito pra poder trabalhar com o corpo de um jeito positivo. **Iris***

Outro ponto a destacar a partir das narrativas é relativo às estratégias de avaliação dessa prática na escola. A dança, ao ser formatada no ambiente escolar, precisa então adquirir os contornos pedagógicos característicos das disciplinas escolares, sendo a avaliação uma dessas peças.

*É, porque eles ficam esperando aquela prova e eu até faço assim, faço avaliações formais com eles, apresentam coisas e tal, mas eu disse pra eles que para mim o mais importante é o processo. Eles demoram a entender isso assim. Então "ah, sora, hoje eu não tô a fim de fazer" ou "essa dança eu não gosto". Tem muito isso assim, adolescentes com vergonha do corpo, com vergonha de se expor para os colegas. **Helen***

Helen comenta que os alunos não reconhecem a dança como uma disciplina, que tem avaliações próprias e mais focadas no processo e não no produto. Da mesma forma Betina explica como avalia os seus alunos e a importância de trabalharem em grupo:

E a questão da avaliação, assim, eles já sabem que eu avalio eles, enquanto estão

*trabalhando em grupo. E avalio no momento da apresentação também, pra não ficar aquela coisa assim: eu fico olhando, aí os meus colegas criam e depois eu vou lá e apresento junto. Então uma coisa muito importante para mim é ver esta questão do trabalho em grupo, mesmo que eles conversem, discutam, briguem, que eles consigam escolher os movimentos, sabe? Para fazer eles se organizarem mesmo, pra fortalecer essa questão do grupo! **Betina***

Anita em sua fala apresenta a questão da obrigatoriedade da Dança na escola contrapondo-se ao caráter de escolha do ensino da dança informal. A escola impõe a dança, o que torna, em alguma medida, essa disciplina semelhante às outras (Português, Matemática, Geografia, História).

*Mas o meu desafio é, e vai continuar sendo por enquanto, dança na sala de aula, dança no currículo. Tem prova teórica. Tem trabalhos para apresentar. Eles têm que trabalhar. Eu digo para eles isso. Eles aprendem a trabalhar na escola. Depois que eles saem da escola eles já sabem o que é trabalhar. Eles já sabem o que é cumprir tarefas, ter responsabilidade, assumir compromisso. Isso tudo faz parte da formação, então isso tudo está contemplado na aula de dança também. [...] é muito legal ver isso: quando eu peço para preparar algo e não preparam, daí eu digo, mas tu vais ficar sem nota, e aí? Daí eles vão lá e fazem na hora. Fazem uma improvisação, não a composição que era a tarefa, mas fazem, e daí, naquele momento, eles experimentam. **Anita***

A professora Anita parece incorporar o discurso normalizador da escola e passa a trabalhar em favor do disciplinamento. A atribuição de notas e conceitos também é algo que diferencia a dança na escola das práticas de dança em outras instâncias educativas.

Daiane, ao retomar a entrevista em outro momento, me contou que precisou criar uma estratégia avaliativa diferenciada para cada ano em que trabalhou, pois acredita que precisa ser uma professora diferente para cada uma das suas turmas. Procurar atender à diversidade de turmas pode ser uma forma de reconhecer os diferentes atravessamentos culturais que perpassam suas aulas: de corpo, gênero, de ação da mídia etc.

Cabe ressaltar a produtividade do discurso escolar, do peso da tradição e das muitas engrenagens que se articulam para produzir essa disciplina que perpassa o corpo e o saber da dança. As narrativas das entrevistadas vão demonstrando como isso vai se impregnando em seus cotidianos, produzindo identidades (múltiplas) e uma outra dança (sempre diferente) circunscrita pelas características pessoais negociadas com e no âmbito cultural.

Nessas intensas relações com os alunos, em particular, as professoras passam a negociar os sentidos da dança na disciplina Arte/ Dança, constatando os efeitos das pedagogias culturais em seus cotidianos. Helen comenta que, pelo fato da dança e educação

física serem práticas corporais, muitas vezes as fronteiras entre as disciplinas não ficam bem demarcadas:

Eles também têm uma cultura que fazem o que querem na Educação Física, muitas vezes eles não fazem. Eu vejo muitos alunos assim "tá, então agora quem quiser jogar joga, quem não quiser jogar pode jogar dama" e aí eles relacionam direto a aula de Dança com a de Educação Física, então eles já chegam "ah, isso eu não quero fazer" ou "ah, sora eu tenho vergonha". Então eles têm uma série de desculpas na manga, que complica também. São adolescentes, então tem toda aquela questão do corpo também. De meninos e meninas.
Helen

A professora menciona também as questões relativas ao corpo, muito típicas da adolescência, momento esse de tantas modificações biológicas e de acentuação nas diferenças entre os gêneros, o que gera vergonha nas aulas de dança e até desculpas diversas. Vários autores que discorrem sobre as pedagogias do corpo, nos apontam o quanto tais transformações (de todas as ordens) ficam impressas e constituem as identidades. Processo esse que é permanente, marcado também pelas práticas corporais, dentre elas a dança (LE BRETON, 2007; LOURO, 2001; SANT'ANNA, 2000; WEEKS, 2001).

Uma aula de Arte/ Dança é um terreno fértil para que muitas representações de gênero, sexualidade, dança e corpo circulem e interpelem os envolvidos nessa prática. Betina comenta um dos temores dos graduandos em Dança frente às aulas na escola: o fato de terem que dar aulas de dança também para os meninos em uma mesma turma. Muitas das entrevistadas adquiriram anteriormente ou concomitantemente às suas formações acadêmicas, a experiência de professoras nesses espaços não escolares, tradicionais da dança, onde impera o balé clássico e a frequência do gênero feminino. Betina compara esses sentimentos anteriores com o que acontece na escola:

*Quando a gente tava na faculdade a gente tinha muito esta questão assim, ai, mas os meninos não vão querer dançar. Dançar é coisa de mulher, o que os outros vão achar, que eles são homossexuais. Eu não, eu não tive este problema, Andréa. Eu não tive. Posso te dizer que... Até assim, quando tem um menino que eu sei que tem todos os trejeitos de homossexual, assim, os outros guris respeitam normalmente. Eu sinto assim que tem um respeito, assim. E quando as meninas estão fazendo, não tem aquela coisa assim, daquele apelo sexual. **Betina***

No trecho acima a professora dá a entender que tais problemáticas que circulam em outras instâncias educativas parecem ficar neutralizadas nas aulas de Arte/ Dança. Seriam essas aulas um espaço tão diferenciado das outras salas de aula, das outras disciplinas, e até de outras escolas para essas questões de gênero e sexualidade? Haveria nessas aulas uma maior

aceitação à diversidade? Creio que não exista uma única resposta, pois bem sabemos que a escola assim como a família, produz essas diferenças de corpo, gênero e sexualidade em consonância com outras instâncias culturais. No entanto também é preciso mencionar que o ambiente da dança, de um modo de geral, acolhe as identidades homossexuais dando-lhes possibilidades de se desenvolverem sem tantas pressões sociais (LOURO, 2001; SOUZA, 2007; WEEKS, 2001).

Anita comenta que tais representações aparecem em suas aulas, mas procura trabalhar com a dança sem enfatizar movimentações convencionadas como femininas, como acontece em algumas danças como o balé e o jazz. Isso me convida a refletir que existe um investimento nas aulas para que a dança ganhe também a adesão do gênero masculino, a partir de muitas estratégias, como ilustra a entrevistada em sua narrativa:

[...] muitas vezes alguns vêm com uma conversa assim, dançar é coisa de menina e tal, então eu tenho muito cuidado com isso assim, de propor movimentos que eles se sintam gente, né? Nos meninos vejo que têm muita repressão. Repressão assim oh, se eu dou um movimento de enrolamento e de desenrolamento. Eles têm uma preocupação com a bunda. Isto também é cultural. Isto também é um problema para a aula de dança, daí a roda favorece, porque não tem ninguém atrás de ninguém. Anita

As práticas de improvisação e dança criativa (Laban) referidas muitas vezes nas narrativas que venho citando, partem de temas abstratos ou movimentos cotidianos para se chegar a uma construção coreográfica, o que difere amplamente dos códigos e signos de outras formas de dança culturalmente representados como femininos ou masculinos. Essa forma de conceber dança, marcada pelos discursos da contemporaneidade, ensinada também nas universidades, parece não somente favorecer a inclusão do masculino, mas também neutralizar (mascarar) questões da sexualidade como ‘trejeitos’, apelo sexual etc.

No âmbito da Educação Infantil, Jane comenta que as possibilidades de um menino realizar dança vem se ampliando, embora ainda exista preconceito por parte dos pais e das próprias escolas.

Agora eu já tô conseguindo fazer com os meninos tenham aula de dança. Então tem aula de dança pros meninos e balé pras meninas. É um estilo diferente, mas só os meninos já estarem fazendo dança, já é um avanço! Sem precisar dizer que é expressão corporal. Jane

Jane se refere ao fato de que muitas vezes na escola, as práticas de dança são batizadas com outros nomes, como expressão corporal, por exemplo para que meninos e meninas possam participar sem os rótulos normalmente designados à dança.

*[...] no ano passado, eu fiz uma apresentação no final do ano com os meninos, e eles foram super bem aceitos, foi bem legal! Como é bacana ver, porque os meninos são muito criativos também, são muito expressivos. Claro que são muito mais agitados no dia a dia. E agora tem uma escola que eu tô achando o máximo né? Que tem quatorze meninas no balé e tem só dois meninos. Na verdade os meninos todos querem fazer dança, mas os pais não querem pagar, porque ainda a cobrança é à parte e os pais não querem pagar pros filhos fazerem dança. Mas para esses dois que estão fazendo, estou montando uma coreografia só com coisas que eles tão me trazendo, imagina, eles têm cinco anos. E tá ficando muito legal. Tá ficando muito bacana porque um gosta mais de rap e o outro do Michael Jackson. Ele tem cinco anos e sabe todas as danças. Então a gente tá fazendo um mix [...] e tá ficando muito bacana. **Jane***

Nos trechos narrativos, Jane demonstra que as crianças pequenas desejam dançar, mas tanto a escola como a família delimitam quem pode dançar o quê, separando e ensinando às mesmas sobre os papéis apropriados aos gêneros: balé para as meninas, capoeira aos meninos.

*Como é Educação Infantil, não tem ainda aquele preconceito, menino não pode dançar, não tem por parte deles. Eu sinto (o preconceito) mais dos próprios pais e a estrutura da escola que "não, eu não quero aula de dança para os meninos, eu quero balé pras meninas". É, mas tem outras que já estão mais abertas né? Até se eu chegar com uma proposta, elas aceitam e tem escolas que já são mais fechadas, não querem nem saber "não, os pais não gostam, não vou colocar". É capoeira pros meninos. [...] Então o que diferencia muitas vezes a dança dos meninos, da dança das meninas é que essas ficam esperando um pouco mais as coisas prontas. E os meninos não, os meninos eles já chegam mais... já chegam rolando, já chegam pulando... Então a forma de organizar é diferente. Elas já vão chegando, já vão sentando e os meninos tão rolando, tão empurrando. Precisa ter certa organização, mas eu não posso dizer pra eles que está errado né? **Jane***

Enquanto Jane apontou, em sua narrativa, algumas diferenças entre o comportamento de meninos e meninas nas aulas de dança. Helen também demonstra esta diferença, de uma forma que, entretanto, não condizia com suas expectativas sobre o feminino, ao qual normalmente se atribui o maior gosto pela dança. O que parece demonstrar que, embora as meninas possam aderir mais às propostas de dança, em conjunto com os meninos se comportam timidamente, com vergonha de se exporem.

*Questão de gênero, meninos e meninas, as meninas com vergonha. Até no início foi uma coisa que me impressionou bastante, que os meninos participavam mais das aulas do que as meninas. Geralmente se espera que as meninas gostem mais de dança, mas as meninas tinham vergonha de se expor perante os meninos. Claro que com o tempo a gente vai conquistando isso e também hoje eu não tenho mais esse problema. Mas foi uma das maiores dificuldades assim mostrar pra eles que ninguém sabia nada, que a gente ia aprender juntos. **Helen***

Betina também constata essa vergonha por parte das meninas, que se preocupam em esconder mais seus corpos em movimento em uma determinada idade:

*Eu acho que as meninas têm mais vergonha. Elas já são mais assim, porque a calça baixa tem que ficar puxando, e parece que elas têm, em uma determinada idade também, no momento em que o corpo está se transformando e elas não estão se sentindo muito à vontade, né? **Betina***

Helen aponta uma questão interessante a respeito das diferenças entre os gêneros, pois ao contrário do que esperava, os meninos são mais participativos e extrovertidos, não propriamente melhores em dança. A professora acredita que isso é cultural, pois desde pequenos os meninos estão mais autorizados a se movimentarem nessas comunidades mais carentes e estimulados a brincar na rua, jogar futebol, andar de bicicleta, o que nem sempre é semelhante para as meninas.

*E eu vejo também uma questão de consciência corporal. Porque eu vejo muito assim lá na escola e na comunidade, que os meninos desde cedo andam de bicicleta, jogam futebol, brincam, desde brincar na pracinha e as meninas não fazem nada. Então a quantidade de adolescentes, até com obesidade. Elas não fazem nada, ajudam a mãe com as tarefas de casa, cuidam dos irmãos, mas assim, de atividade física, elas não fazem. Então elas chegam assim..., enquanto os meninos estão ali, já fizeram capoeira, eles têm uma disponibilidade física, uma consciência do corpo maior. **Helen***

Embora as meninas sejam algumas vezes chamadas de tímidas, ou que têm vergonha de se apresentarem para os meninos, não encontram problemas em dançar *funk*. Anita comenta que é função do professor problematizar essa forma de dança, pois acredita que as meninas estejam se vulgarizando através dessa dança:

*[...] elas tão reproduzindo isso sem nem pensar. De criar esta tensão nelas, principalmente, de que elas não se vulgarizem tanto, de que elas se deem mais valor, elas não precisam se sujeitar a certas coisas para viver o que é bom na vida que é o relacionamento com os garotos ou com as meninas que seja, mas forçar esta reflexão, eu acho que é função do professor. **Anita***

Em suas aulas a professora admite fazer censura nas escolhas musicais das alunas, referindo-se ao teor das letras do *funk*. Os alunos, no entanto, contestam a posição da professora que se mantém firme em suas decisões.

Eu tenho censura porque eles lidam com bailes funks, o teor das letras, dos funks, são obscenos, demasiadamente obscenos e a banalização sexual e a depreciação do feminino é muito forte. Então eu censuro, eu já aviso quando eu proponho que não serão aceitos

*trabalhos com letras de funks que tragam estas temáticas muito depreciativas. Eles chamam muito, mas eu me mantenho firme, porque eu acho que escola é um local para dar esse discernimento e para dar uma outra direção. Eu não tenho nada contra o funk, eu acho assim, um ritmo tão rico quanto tantos outros, porém, eu tenho esta ressalva quanto ao caráter do funk que eles usam lá. Então é uma coisa que eu tenho procurado conversar com eles, né. Eu noto que os funks têm, muitos deles, essa conotação pejorativa com relação à mulher, esta maneira chula de lidar com a mulher. E isso é cultural deles. **Anita***

Estér, da mesma forma que Anita, acredita que *funk* não faz parte da boa educação e que essa música/ dança não se faz em suas aulas.

*[...] eles sabem que na escola não se escuta funk! Todo mundo sabe disso, todos os alunos. E nas minhas aulas eu deixo bem claro porque que a gente não escuta, nessa escola. Porque a gente acredita que, apesar do pensamento comum, o funk é música de massa, aquela que não sai do ouvido, que a gente escuta em qualquer esquina. Aqui tu vai ter uma educação em música e em dança. **Estér***

As aulas de Arte/ Dança então são constantemente atravessadas por essas questões de gênero e sexualidade e, conforme constatamos nas narrativas das professoras, ditam o que é permitido, o que é válido em termos de conhecimentos em dança, em música, nas condutas e dessa forma exercem o controle social tão esperado no contexto escolar.

Helen parece observar e lidar com o fenômeno do *funk* de um outro ponto de vista:

*[...] eles têm na comunidade, muito enraizado o funk, e só as meninas dançam. Os meninos não dançam o funk, só escutam. Eu também já trouxe o funk pra sala de aula, porque foi uma das maneiras de conseguir que eles participassem, então é muito enraizado, pra eles isso é dança, o resto é chato, é "frau", como eles falavam ano passado. **Helen***

Nas narrativas das professoras, é recorrente falarem do papel da mídia no processo de significação do que é dança, para os alunos:

*Pra eles dança é funk, hip hop e um pouco de pagode, eles gostam. Então quando eu entrei lá era isso, se não fosse isso eles não queriam dançar. Quando tu trazes qualquer coisa eles acham que não é dança. **Helen***

*Quero que elas (as crianças) não tenham só referência do “eu quero tchu, eu quero tcha”, das Poderosas, aquilo que toca no rádio né? Tudo bem, não tem como tirar delas, faz parte, mas que tenham também essa outra possibilidade dentro da escola né? [...] eu trabalho bastante com essas canções e a gente vai brincando com o movimento, a partir delas. **Célia***

Vê-se, assim, de maneira concreta, pelas narrativas das professoras, como a mídia

exerce uma pedagogia que ensina aos alunos coisas “interessantes”, já que usa como artifícios os apelos de produção gráfica que possibilitam uma “magia” muito diferente daquela geralmente apresentada na sala de aula. Silva (2011), por exemplo, nos alerta para a diferença existente entre a pedagogia e currículo escolar e essas outras formas de pedagogias culturais. Segundo ele:

Pelos imensos recursos econômicos e tecnológicos que mobilizam, por seus objetivos — em geral — comerciais, elas se apresentam, ao contrário do currículo acadêmico e escolar, de uma forma sedutora e irresistível. Elas apelam para a emoção e a fantasia, para o sonho e a imaginação: elas mobilizam uma economia afetiva que é tanto mais eficaz quanto é mais inconsciente (p. 140).

Betina diz conversar com os seus alunos sobre o papel da mídia, procurando se contrapor ao poderoso discurso midiático. A forma com que faz isso, no entanto, parece mais amena:

*Uhum, e isso vem muito assim, do que a mídia mostra para as pessoas o que é a dança. A visão que muitos têm. E uns chegam com medo disso e outros chegam bem faceiros, né? Porque tem uns que chegam achando que vão ficar dançando funk o tempo inteiro... felizes. Outros chegam com medo porque acham que vão ficar dançando funk o tempo inteiro né, depende da visão de cada um. Mas, eu acho que eu consigo lidar com isso bem, assim. Eu sempre falo: Vocês podem escutar funk em qualquer lugar. Aqui vocês têm que conhecer outras coisas”, [...] Então eu converso muito com eles, sobre isso assim. A gente estava falando da arte com produto, assim, da questão da venda. A gente tava falando de música, assim, a música que vende. A coisa da mídia ficar batendo em cima, assim. Um papo bem legal, sobre isso. Para eles compreenderem que eles podem conhecer outras coisas, não precisam deixar de gostar de funk. O funk pode continuar sendo a música preferida deles, mas eles têm como saber que existem outras coisas, né? **Betina***

Helen conta que, nos processos de criação, geralmente eles se espelham em grandes produções e performances, normalmente visualizadas nas mídias, e se frustram rapidamente por não terem paciência ou saber como chegarem àquele referencial.

*Eles (os alunos) almejam grandes coreografias, com grandes performances técnicas, mas eles não têm a base pra isso. Então se frustram muito rápido nisso. Alguns dizem "eu quero aprender a virar mortal" e eu digo "mas primeiro tem que aprender a flexionar o joelho". Então é uma coisa que na cabeça deles esse processo não passa assim, eles querem o produto final. **Helen***

Isso me faz pensar com Sibilia (2008) na impregnação da cultura informacional dos *mass-media* no cotidiano escolar. Os alunos ao almejarem grandes performances e coreografias querem chegar ao produto final imediatamente, produtos esses aprendidos na

mídia, sendo que tal discurso parece encobrir os passos necessários para se chegar a uma determinada coreografia, por exemplo. Essas habilidades dos sujeitos como a exterioridade e descentramento, se contrapõem ao discurso pedagógico, que solicita interioridade e concentração. Acredito que a dança no espaço escolar tenha uma potência para aproximar essas forças contrárias ao produzir com os alunos os textos de sua linguagem: a coreografia (MARQUES, 2010).

Anita ilustra a experiência que um aluno obteve em dança, a partir das mídias:

Eu tenho um aluno que ele decupou Michel Jackson e ele monta suas coreografias. Quando eu peço trabalho, ele é o primeiro a se apresentar. Então ele já identificou alguma coisa que tinha a ver com ele e já tá seguindo e se desenvolve no corpo este movimento.
Anita

Reconhecer a cultura do aluno, os aprendizados que acontecem a partir da mídia e trazê-los para as aulas pode ser um caminho de aproximação com os sujeitos contemporâneos. O vínculo com o aluno parece interferir na qualidade do trabalho na disciplina Arte/ Dança e na construção de um currículo mais flexível e mais permeável às experiências significativas que os alunos trazem de outras instâncias culturais a respeito da dança.

5.3 Dilemas do professor: ficar ou partir... Reinventar é preciso!

Retomo novamente Sibilia (2008) para dar a esse tópico um tom de fechamento, ao mesmo tempo que pretendo deixá-lo em suspenso, abrindo caminhos para que outras histórias da dança sejam também ouvidas, aprendidas e construídas.

A autora comenta que não é possível prever como as histórias que acontecem entre redes e paredes escolares terminam, diante de toda a velocidade que é viver em tempos contemporâneos; da mesma forma as histórias das professoras, mesmo aquelas que passam e não permanecem na escola, ficam marcadas por esse cotidiano, por vezes exaustivo chamado escola.

É no cotidiano das aulas de Arte/ Dança, que as professoras se deparam com essa linguagem diferenciada das novas gerações e com todo o peso da instituição secular, cuja confluência produz e reinventa as identidades dessas professoras/ bailarinas. Nada parece passar imune pela maquinaria escolar. As experiências obtidas ao longo de suas trajetórias de bailarinas, alunas, artistas, mães, professoras de balé ou danças populares, acadêmicas, coreógrafas, pesquisadoras passam pelo imenso filtro da escola, em suas muitas

configurações. Nesse processo emerge também uma *outra* dança e uma *outra* disciplina de Arte, com traços particulares dessas histórias permeadas pela dança.

Diante das dificuldades enfrentadas nesse contexto, desde a desconfiança inicial, das diferentes interpretações da legislação, da falta e disputas por espaços, da burocracia, do excesso de turmas, de alunos indisciplinados, dos atravessamentos culturais e as exigências, é comum que as professoras de Arte/ Dança vivam um dilema: ficar ou partir?

Por um lado, as professoras inventam razões e motivos para permanecer na escola. Iris, por exemplo, destaca a intensidade do trabalho com a dança e as possibilidades de resgate social.

[...] aconteceu que eu me apaixonei pela escola! Então teve um período que eu ia pra lá nos finais de semana e me envolvia assim, além da minha carga horária. [...] eu não sei se eu me apaixonei... Não é qualquer escola, por trabalhar em escola, não é isso. Eu me apaixonei pela escola que eu estava, pela oportunidade que eu tinha, a gente tinha um grupo muito legal. As mães ajudavam a fazer um figurino, a gente tinha uma equipe de apoio das mães que montavam e desmontavam o cenário. A gente era muito feliz construindo os espetáculos junto com as crianças, então eu acho que foi isso que me encantou. A criança, o projeto de dança tem uma importância na vida da criança e isso encanta! Quando a gente vê que um projeto, pode sim, resgatar uma criança, pode sim, despertar nela a autoestima, que ela pode se valorizar mais e se reconhecer positivamente e ter certeza de que tem muito potencial, [...] acho que não tem preço. Então é isso que move a gente, é diferente a nossa realidade. Ao mesmo tempo em que ela é muito difícil, ela também é muito gratificante né?
Iris

Já Helen destaca o prazer e o vínculo com os alunos.

*E eu acho que eu passo isso pra eles. Eles sentem isso, o quanto eu gosto do que faço e eu sempre coloco assim "experimentem antes de dizer se vocês gostam ou se não gostam. Experimentem". Não é a mesma coisa olhar e sentir. E geralmente depois que eles experimentam eles gostam. Então agora que eles já têm um vínculo comigo e já acreditam em mim, a coisa fica mais fácil. [...] é bem difícil, porque pra eles é isso, dança é pra se dançar em festa e não tem que ter aula pra isso. E se é pra ter aula, eles querem grandes performances né? **Helen***

Jane aponta, a sua crença nas mudanças a partir da dança.

*Então eu acho assim que ainda existe muito essa coisa, que na escola, as pessoas acharem que não vai dar certo. [...] Eu sei que não vai ser fácil, eu to pensando em mil coisas que eu não sei realmente se eu vou conseguir aplicar, mas eu quero tentar. Eu não quero esquecer o que eu fiz, dos meus valores, não só a dança, mas através da dança eu posso passar muito né? Então, eu não vou desistir! **Jane***

Célia destaca as conquistas e o momento histórico da área.

*[...] fiquei muito na dúvida, muito dividida, em função da minha carga horária. Em função de deslocamento, são cidades diferentes e tudo. [...] mas eu não larguei porque tem um ponto que pra mim é importante, eu acho que o meu trabalho representa um passo importante da dança. E aí não sou só eu, são várias pessoas que estão trilhando esse momento de abrir caminhos, dentro do contexto escolar. **Célia***

Daiane expressa o seu sonho de democratizar a dança.

*[...] aí eu me lembro que eu estudei, que eu escolhi ser professora, que ninguém me obrigou, e eu lembro sobre o que eu falei, a realização de um sonho: que todas as crianças conheçam a dança. Pronto! Mas é que a gente precisa criar uma motivação né? Porque às vezes vem por parte da direção, às vezes não vem, às vezes vem por parte da Secretaria de Educação, às vezes não vem. Às vezes a gente tem que encontrar na gente! Onde que ela tá? O que me move? Como é que eu vou movê-los, se eu não me movo? **Daiane***

Independente de suas escolhas, as identidades das professoras já se modificaram nesse processo ascético, mais ou menos intencional. Elas foram e são protagonistas na construção de um novo saber escolar no Rio Grande do Sul, a disciplina de Arte/ Dança. Os contornos dessa estão abertos e quem sabe, reinventar é preciso.

Sem querer chegar ao fim, guardei para esse momento algumas experiências que ilustram as possibilidades de trabalho no cotidiano da escola. Em suas palavras, saberes dessas experiências singulares, de artistas professoras de Dança.

Daiane in dancing days

*[...] teve um dia especial para os professores, em outubro. Foram todos convidados a ir pra Quinta da Estância. Os professores foram convidados a montar algo, alguma coisa artística, pra mostrar pros outros professores como homenagem. Então cada escola que aceitou levou algo e eu coloquei todas as professoras da escola para dançarem. Então foi muito bacana, a gente apresentou no dia e todo mundo queria saber quem é que tinha feito aquilo ali. ... Fomos de Dancing Days. Então aí tu já acaba tendo uma visibilidade né? A Secretaria de Educação já me olhou “quem é que fez isso?” **Daiane***

Helen em: negociando tangos

*[...] até essa questão musical assim, foi todo um processo. Ontem eles já identificaram “ah, sora, isso é um tango”. Eu digo, ah, que bom, mas é que eu sempre procuro trazer pra eles qual é o tipo de música, quem canta... eu procuro seguir essa meta, como eu disse é a minha parte e a parte deles. Eu trago as músicas deles e trago as minhas também. Negociação a partir dos interesses do professor e aluno. A gente faz essa mistura assim... Um acordo. É literalmente um acordo. **Helen***

Giulia e a percepção de si nas sombras

*Nos últimos anos, quando já tinha essa questão da música, então deu uma melhorada assim. Eu lembro bem, de um trabalho que eu fiz com o primeiro e o segundo ano, que era essa questão de que eles estavam crescendo, de que o corpo estava mudando. E como é que o corpo muda, e como é que o corpo pode ser variadas coisas, era com as sombras. Nessa escola à tarde, o pátio tinha uma instalação bem legal, e aí eles ficavam parados de estátuas e os colegas desenhavam as sombras deles, contornavam as sombras. E depois da sombra contornada a gente pintava e deixava o pátio todo colorido. Então no finalzinho da tarde eu catava eles escondidos da professora e ficavam mais ou menos no mesmo lugar e aí a sombra tinha mudado, porque era final da tarde. Então, o que é isso? É uma experiência estética, mas isso é uma aula de dança? Então a partir ou junto com isso, poderiam ter trabalhos mais construídos digamos assim... de dança. **Giulia***

Célia e as cores do trânsito

*[...] com os meus alunos de A20, nessa escola, a gente fez uma experiência, porque eu gosto muito de saber o que os outros professores estão trabalhando e como é que eu posso colaborar nesse processo. Então [...] na época a gente estava trabalhando as cores e aí começou uma campanha, um projeto do trânsito. Acabamos usando essa temática e usando as cores, verde, amarelo e vermelho, usando a ideia das ações que essas cores sinalizam. Então o verde era o seguir livre no sentido do dançar, dançar, explorar; o amarelo era prestar atenção, então a gente começou a trabalhar com uma ideia mais do foco, do olhar, da câmera lenta, do prestar atenção com o corpo todo; o vermelho era o parar, congelar, ficar numa posição, sustentar aquela forma. A gente começou a trabalhar com isso e criamos uma coreografia com essa brincadeira, né? E fomos convidados, nesses projetos da SMED, situações de apresentação, várias escolas e tal. E foi uma coisa muito... Porque foi a primeira vez que eu levei meus alunos, sabe? [...] por um acaso estava a RBS também, fazendo, na época, uma campanha sobre o trânsito, fortíssima na televisão e quando eles viram a coreografia, as crianças trabalhando essas cores e também com cores nos figurinos, ficaram encantados e eles foram entrevistar as crianças de sete anos! [...] foi tão fantástico assim sabe, uma coisa que eu não esperava muito e que foi legal pra comunidade, a comunidade viu no jornal da noite. [...]. Aí as crianças no outro dia estavam se sentindo ‘os artistas’, assim, todo mundo vinha falar com eles, e aí também os próprios adolescentes, deu uma coisa assim “nossa, mas fazer dança é legal”! **Célia***

Betina e cia: atravessando muros...

[...] fiz um trabalho com um colega da outra escola, daí a gente fez um projeto com duas oitavas, [...] sobre o surrealismo. Eles assistiram a um filme, fizeram um trabalho de escrita automática que o Freud propôs e a partir daquelas palavras, eles organizaram textos, mandaram para a outra escola e cada escola tinha que encenar ou coreografar. Cada turma tinha uns cinco grupos e os grupos faziam parcerias com os da outra escola. Daí eles criavam e a gente filmava, mandava as filmagens para a outra escola e daí o grupo parceiro dizia, faz isso, faz aquilo, coloca aquilo e a gente foi trabalhando isso, até que houve visitas,

*né? A nossa turma lá da escola dançou e a outra foi nos visitar, depois a gente foi assistir o trabalho deles. Por fim juntamos as duas turmas no teatro municipal, [...]. Dois dias de ensaio e a gente fez uma mistura dos dois trabalhos, tiramos algumas coisas, demos uma organizada e apresentamos. Foi bem bacana! **Betina***

Estér e os palcos da vida

*[...] quando eu entrei aqui, eu olhei a Feira das Nações naquele ano de 2008, e disse “ué, mas isso aí pode dar pra mim também!” Vamo lá! Em 2009 foi isso que aconteceu. O aluno trabalhava na Feira das Nações na banca, produzia, criava, e criava coreografia de folclore comigo. [...] Em 2010, a gente percebeu que o nosso palco estava pequeno demais, eu precisava levá-los para fora daqui e eles tinham condições de sair daqui. [...]. E tentamos uma data no CIEE, e conseguimos. E a gente veio com esse processo em 2011, 2012, 2013, se apresentando no CIEE. Tem uma data no ano, onde o trabalho do trimestre culmina nessas apresentações. O trabalho é focado para a apresentação, [...]. As crianças sabem assim, quando a gente trabalha dança, que provavelmente eles têm apresentação no final do ano, ou no meio do ano que seja. Eu joga qual trimestre acredito ser melhor pra eles. [...], por exemplo, no ano passado, 2013, a gente fez ‘a escola dança o mundo versão em décadas’. Cada turma escolhia uma década de 20 a 2000, buscava uma música daquele momento. Pesquisava, enfim, e a gente trabalhava coreografia. Eu e eles. Porque assim ó, não é coreografia dada por mim, e não é construção só deles. A gente trabalha junto. E foi incrível! Porque a gurizada gosta disso. E daí eles se envolvem. **Estér***

Experiências sensíveis e possíveis no âmbito da escola!

6 (NOVAS) POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA DANÇA – UMA HISTÓRIA SEM FIM

Terminar a escrita dessa tese não me parece fácil, pois seu desfecho encontra-se ainda em processo, uma história desencadeada e enredada, a partir de muitas histórias, que não termina agora e, quem sabe, esteja apenas começando. Procurei ao longo desse texto compreender as narrativas sobre o ensino da dança, protagonizadas por professoras que atuam ou atuaram em escolas no Rio Grande do Sul particularmente em uma disciplina curricular emergente na contemporaneidade brasileira, a de Arte/ Dança.

Conto essa história partindo de minhas experiências pessoais como professora em diferentes instâncias educacionais, escolas de ensino básico e no ensino superior, para justificar meu olhar interessado e comprometido com a dança. Prática essa que me interpelou ainda na infância e me fez bailarina, professora, pesquisadora, eterna aprendiz e amadora – sim, a Dança me capturou, com seus encantos e magias, impulsionou minhas supostas escolhas ou quem sabe as delimitou. Recontar minhas experiências na direção da constituição do objeto de estudo foi também uma narrativa.

Narrativas são modos de discursos e esses constituem sujeitos e produzem identidades sempre em processo e passíveis de constantes transformações. Elas forjam identidades possibilitando uma reinvenção permanente do que se é/ do que são, no caso, professoras de Arte/ Dança.

Minha trajetória acadêmica e a aproximação com os Estudos Culturais na vertente pós-estruturalista me possibilitou um modo particular de olhar para o objeto de estudo – a dança na escola, assim como para minha própria experiência e reconhecer a centralidade da linguagem na própria construção desse objeto. Fui constatando os muitos sentidos atribuídos à dança e negociados no âmbito da cultura, no cenário da contemporaneidade, sentidos esses que deslizam e atuam de diferentes formas, desde as mais visíveis e estabelecidas, como a letra das legislações, até as menores e cotidianas, como a disputa por uma sala da escola.

Verifiquei as condições de possibilidade para que essa prática se constituísse como uma disciplina na escola, ocupando o currículo dessa secular instituição, ao lado de outras disciplinas tradicionais como Matemática, Português, História, Geografia etc., diferenciando-se assim, de outros sentidos da dança na escola, como oficinas, escolinhas, conteúdos de outras disciplinas ou mero entretenimento. Nesse processo de diferenciação foi possível

constatar as muitas pedagogias culturais atravessando essa nova/ outra dança e sua adequação em objetivos, metodologias e conteúdos próprios.

Uma ampla discursividade sobre a dança se instaurou na contemporaneidade, desencadeada inicialmente pela implantação das graduações em diferentes centros urbanos no Brasil, culminando com mudanças significativas nas legislações, diretrizes de ensino e a criação de Parâmetros Curriculares Nacionais para a Arte, nos quais a Dança aparece como uma das linguagens artísticas. Nesses pareceres cria-se também um terreno fértil para disputas significativas quando essa prática é mencionada também na área de Educação Física, como um dos conteúdos a ser desenvolvido na escola. Essa problemática cria um tensionamento e certo mal estar, particularmente para quem, assim como eu, transitava e transita entre as fronteiras da Dança e Educação Física. Isso me exigiu e exige um exercício permanente de reflexão, criando um estado de alerta, no qual é preciso calar-me em alguns momentos e posicionar-me em outros.

No Rio Grande do Sul, assistimos à emergência de várias graduações em Dança nos últimos anos, ampliando-se também o número de especializações e a produção acadêmica nessa área. Pouco a pouco, a dança passa a ser tematizada em artigos, monografias, dissertações e teses em diferentes áreas de conhecimento, o que fomentou encontros, seminários e debates. Isso tudo reabastece, vivifica e confere um novo status à Dança, ampliando também o mercado de trabalho para esse profissional que emerge nesse processo – o professor licenciado em Arte/ Dança. Alguns concursos para o magistério foram realizados abrindo vagas para essa formação específica, outros, de forma mais geral, para professores de qualquer uma das linguagens das artes. Nesses processos também se evidenciaram as muitas interpretações das legislações vigentes, os desconhecimentos, as omissões por parte dos nossos gestores em educação.

Diante de todo o quadro cultural que se delineava diante do meu olhar e escrita interessada, recordo a questão chave que elaborei para este estudo:

Como se constitui a(s) identidade(s) do professor de Arte/ Dança, diante do recente processo de curricularização dessa prática na escola?

Procurei então entrevistar professoras que estivessem atuando ou atuaram na disciplina de Arte/ Dança em diferentes escolas do Rio Grande do Sul em suas trajetórias profissionais. O processo de negociar tempos/ espaços, realizar as entrevistas, transcrevê-las e compor textos de campo e pesquisa foi árduo, mas também produtivo. Minhas múltiplas identidades por vezes me cobraram lealdades distintas, o que resultou em descontinuidades e gerou até certo receio de não ser possível chegar até aqui, mas sobrevivi a todo o turbilhão de

sentimentos e estudos imiscuídos em meu cotidiano. Ao mesmo tempo contei com as muitas vozes das protagonistas que, desbravando o novo/velho território escolar, me ensinaram o tempo todo sobre (novas) possibilidades para o ensino da dança.

Os textos decorrentes desse processo e o caminho metodológico empreendido me possibilitaram vislumbrar uma arena de significados e acredito que a força, novidade ou contribuição maior do meu estudo, tanto para a área da Dança, como para o campo teórico dos Estudos Culturais se localiza no evidenciar essas vozes das professoras/ bailarinas conferindo-lhes visibilidade. O espetáculo é a própria possibilidade de fazê-lo! Coube-me então dirigi-lo e forjar uma história, das muitas histórias que poderiam ser contadas.

Ao entrecruzar os textos narrativos com outros textos e vozes, fui aprendendo, sentindo, constatando, inventando sentidos no percurso, mostrando algumas articulações. Enumero-as em uma tentativa de sintetizar a experiência:

* A formação das professoras inicia em suas práticas com a dança, desde a infância, transita pela formação acadêmica e continua com as experiências adquiridas e vividas no cotidiano da escola, ministrando a disciplina de Arte/ Dança. Suas identidades são múltiplas e multifacetadas.

* As experiências iniciais das professoras como praticantes da dança como bailarinas, artistas, professoras de dança em academias são recorrentes e são perpassadas por um discurso secular de dança – advindo do balé clássico – que dita certo padrão de corpo e modos de ser e se portar no mundo da dança como adequados. Esse discurso é mantido, perpetuado em diferentes instâncias culturais como os festivais e academias de dança, que culminam suas atividades em apresentações e espetáculos, o que é bastante marcante em suas trajetórias.

* Os anos da graduação em Dança parecem desestabilizar algumas certezas das entrevistadas e outros discursos advindos da contemporaneidade e educação somática parecem ser por elas incorporado. Devido ao recente processo de implantação das licenciaturas no Rio Grande do Sul, o perfil almejado nos planos pedagógicos do artista/docente como uma identidade híbrida parece deslizar entre um ou outro traço predominante para as professoras entrevistadas. Essas interpelações distintas produzem efeitos no modo como as professoras falam a respeito de seus estágios obrigatórios vivenciados nos anos da graduação.

* Para além da licenciatura, as professoras unanimemente buscaram ou pretendem buscar formações continuadas em cursos livres, especializações e mestrados e manifestam certa incompletude decorrente de suas formações universitárias.

* A estabilidade que a escola oferece, principalmente a partir dos concursos públicos,

parece ser um fator decisivo para o ingresso e permanência no exercício do magistério. Essa estabilidade contrapõe-se à incerteza da profissão do artista da dança. Ser um artista da dança é diferente de ser um professor de dança na escola, se ambas as identidades não podem ser negociadas, ao longo da experiência na escola é necessário fazer escolhas prevalecendo um ou outro traço predominante (artista/ professor).

*Ao buscarem a escola através dos concursos, as professoras se deparam com obstáculos decorrentes do desconhecimento ou de algumas interpretações das legislações, no âmbito das artes, pelos gestores educacionais. Isso perpetua em alguns municípios a representação de um professor polivalente, o qual deverá ministrar conteúdos relacionados a todas as linguagens postas nos PCNs e LDB, o que ultrapassa e difere do que foi proposto nos anos da graduação em Dança. Embora tal representação produza efeitos para aqueles que realizaram concurso especificamente para Arte/ Dança, pois as escolas não sabem o que esperar desse profissional, essas articulam os saberes advindos da graduação de forma mais tranquila do que as outras professoras.

* As professoras que assumem a disciplina de Educação Artística (já extinta pela própria legislação, mas mencionada ainda nos próprios concursos realizados recentemente) precisam então estudar e se aproximar de outras linguagens das artes para preencherem os requisitos preconizados pela escola. Nem sempre isso é mal visto pelas professoras que, para atenderem os muitos interesses dos alunos na escola, acabam obtendo mais fluidez em seus planejamentos.

* O cotidiano escolar, com suas lógicas próprias calcadas nos preceitos da modernidade, reconfigura os saberes até então aprendidos pelas professoras, logo, as suas identidades. Ao ingressarem no mundo escolar se deparam com o mundo sólido da instituição escolar e precisam se adequar aos poucos horários subdivididos em períodos, ao grande número de turmas, a toda a burocracia exigida em forma de pareceres, avaliações, planos de ensino e de aulas.

* Na escola, as professoras precisam compreender e se situar em meio às relações de poder que operam nesse espaço: não incomodar com a música, dividir espaços que poderiam ser apropriados para o ensino da dança com todos os professores, lidar com a hierarquia dos saberes curriculares institucionalizados.

* É também no cotidiano das aulas que aprendem a lidar com o conflitante mundo dos sujeitos contemporâneos, das escolas públicas, subjetivados pela mídia e pelas novas tecnologias da informação, vistos muitas vezes como indisciplinados e sem conhecimento da 'verdadeira' dança. Os interesses dos alunos das classes populares centram-se principalmente

nas danças veiculadas nas mídias ou advindos das danças de matrizes de populares, como o *funk*, *rap* e o pagode. Em suas práticas as professoras precisam neutralizar, convencer, negociar todo o tempo para atingirem minimamente seus objetivos de aula.

* As professoras mencionam também como foram superando as muitas dificuldades, muito frequentemente em decorrência do fator tempo e continuidade na escola, ilustrando práticas que funcionaram, mesmo que essas não sejam consideradas como dança por elas mesmas. Ao balizarem se isso é mais ou menos pertinente ao que desejam e idealizaram enquanto aula e como atuação de futuro profissional, precisam fazer escolhas; ficar e colher os frutos de um amplo investimento e negociação ou sair para alçar novos voos.

* Suas identidades são marcadas pela dedicação, paixão e luta em prol da dança, independente de suas escolhas em permanecer ou não na escola.

Ao chegar ao final dessa escrita, ciente do caráter provisório dos sentidos, me permito resumir em poucas palavras essa história sem fim:

Uma nova posição identitária, – o professor de Arte/ Dança –, emerge no contexto sul-rio-grandense, a partir das práticas discursivas que posicionam a Dança como uma área de conhecimento e disciplina escolar. Essa identidade não é fixa, nem estável, é constituída por múltiplas experiências advindas de suas formações como bailarinos/ dançarinos, como acadêmicos da Dança e, principalmente, pelo exercício da profissão no cotidiano da escola, o que lhes permite construir uma “outra” dança decorrente de todo o processo de curricularização dessa prática.

Essa outra dança não é algo classificável em um estilo ou outro, carrega traços dos discursos contemporâneos acerca da dança, mas é forjada no dia a dia da escola, delimitada por suas rígidas paredes substantivas e subjetivas do disciplinamento da modernidade, assim como pelos sujeitos contemporâneos que nela transitam. Essa intensa relação tensiona o professor de Arte/ Dança a criar estratégias de sobrevivência, modos de ensinar particulares adequados às diferentes realidades que podemos nomear escola, a qual cobra continuamente certezas em termos metodológicos. Emerge então nesse contexto não somente outra dança, mas também outro professor de Dança advindo dessa experiência singular na escola.

Espero que essa pesquisa possa oferecer algum suporte a outros pesquisadores/ aventureiros e colaborar na construção de outras histórias do ensino da dança na escola, que estão apenas começando.

REFERÊNCIAS

- ACORSI, Roberta. Educação: uma questão de tempo? As escolas de turno integral. In: SARAIVA, Karla; SANTOS, Iolanda M. dos. *Educação contemporânea e artes de governar*. Canoas: Editora da ULBRA, 2010.
- ALMEIDA, Célia Maria de C. *Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício*. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.
- ARFUCH, Leonor. *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós, 1995.
- _____. El espacio biográfico – dilemas da subjetividade contemporânea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. Interterritorialidade na Arte/ Educação e na Arte. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (org.). *Interterritorialidade, mídias, contextos e educação*. São Paulo: SESC, 2008. p. 23-44.
- BAUMAN, Zigmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa V. (org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (p. 159-176).
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais/ Artes – Ensino Fundamental*. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais/ Artes (3º e 4º ciclos) – Ensino Fundamental*. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais/ Educação Física (3º e 4º ciclos) – Ensino Fundamental*. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, 1998.
- BRASILEIRO, Livia Tenório. *Dança – educação física: (in) tensas relações*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2009.
- BRYSON, Norman. Cultural Studies and Dance History. In: DESMOND, Jane. (org.) *Meaning in Motion, new cultural studies of dance*. London: Duke University Press, 1997. p.55-77.
- BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR editor, 2005.
- CAMINADA, Eliana. *História da dança: evolução cultural*. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CARDOSO, Aliana A.; DEL PINO, Mauro A. B.; DORNELES, Caroline L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. *Anais do IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul*, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORAZZA, Sandra. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A bússola do escrever – desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 355-370.

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 509-526, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____. (Org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 13-36.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuição dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.143-156.

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte de. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd*, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel & SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação* nº.23, maio/jun/jul/ago 2003. p. 36-61.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Stuart Hall: tributo a um autor que revolucionou as discussões em educação no Brasil. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 635-649, June 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200015&lng=en&nrm=iso>. Acessado em março de 2015.

CUNHA, Morgada; FRANCK, Cecy. *Dança: nossos artífices*. Porto Alegre: Movimento, 2004.

DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. The discipline and practice of Qualitative Research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.(orgs.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks/London/ New Delhi: Sage, 2000, 2nd Edition. p.01-28.

- DESMOND, Jane. *Meaning in Motion, new cultural studies of dance*. London: Duke University Press, 1997.
- EWOLD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Vega: Lisboa, 1993.
- FALLER, Sabrina de Jesus Ferraz. *A dança redentora na escola: uma análise dos filmes vem dançar, ela dança, eu danço e no balanço do amor*. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGedu/ ULBRA, Canoas. 2008.
- FIAMONCINI, Luciana. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. *Pensar a Prática* 6, Jul./Jun, 59-72, 2002-2003.
- FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. Trad. Strazacappa, Márcia. In: *Cadernos do GIPE-CIT*, Salvador, n. 2, p. 40-55, fev. 1999
- FORTIN, Sylvie, VIEIRA, Adriane, TREMBLAY, Martyne. A experiência de discursos na dança e na educação somática. *Movimento*, vol. 16, n. 02, abr/jun 2010, p. 71-91. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10243>
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.
- _____. *Microfísica do poder*. Org. e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.
- FREIRE, Ana Luiza Gonçalves. *Cecy Franck*. Porto Alegre: Movimento, 2005.
- FREIRE, Ida Mara. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. *Caderno CEDES*, Campinas, SP: Cedes, n.53, p.31-55, 2001.
- FREITAS, Ítala Clay de Oliveira. O corpo na dança contemporânea dos anos 80. *Aboré*, v. 2, n. 2, 2014. Disponível em www.revistas.uea.edu.br/old/abore/artigos/artigos.../itala%20freitas.pdf
- GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Flavio B. Começando uma conversa sobre currículo. In: _____. *Currículo na contemporaneidade, incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 7-39.
- GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.
- GEHRES, Adriana de Faria. Corpo-dança-educação na contemporaneidade ou da construção de corpos fractuais. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter L. *Por uma pedagogia crítica da representação*. In: Silva, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salim. *Sentir, pensar agir – corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, vol. 22 (2), jul./dez. 1997a. p. 15-46.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade* (11ª. Edição). São Paulo: DP&A, 2006.

_____. Social representation. In: HALL, Stuart (Org.) *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997b.

HANNA, Judith Lynne. *Dança, sexo e gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo*. Trad.de Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Trad. Adail U. Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KUNZ, Maria do Carmo Saraiva. *Dança e gênero na escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética*. 2003. 441 p. Tese (Doutorado em Motricidade Humana na especialidade de Dança). UTL, Lisboa, Portugal. 2003.

LABAN, Rudolf. *Danza educativa moderna*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1978.

_____. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomás T. da. (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr n. 19. 2002. p.20-28.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

LEITE, Fernanda Hübner de Carvalho. Contato improvisação (contact improvisation) um diálogo em dança. *Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p.89-110, maio/agosto de 2005.

LIMA, Dani. “Corpos humanos não identificados”: hibridismo cultural e dança contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (org.). *Interterritorialidade, mídias, contextos e educação*. São Paulo: SESC, 2008. p. 157-176.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. Trad. Tereza Coelho. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34.

_____. Uma política pós-identitária para a educação. In: _____. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.27-54.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michael. *Microfísica do poder*. Organização e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015. p.31-50.

MARQUES, Isabel M. M. de Azevedo. Dança e Educação. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.18, nº 1/2, 5-22, jan./dez., 1990.

_____. Coreologia: um estudo sobre sua adequação nos cursos de formação de professores de Dança. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.17, nº 1/2, 148-183, jan./dez., 1991.

_____. Ensino de dança hoje: texto e contextos. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Parâmetros curriculares nacionais e a dança: trabalhando com os temas transversais. In: _____. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe e GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 09-27.

MOLINA, Alexandre José. *(Im)pertinências curriculares na Licenciaturas em Dança no Brasil*. 2008. 131 p. Dissertação (Mestrado em Dança). PPGDança/UFBA, Salvador. 2008.

MORANDI, Carla Silvia Dias de Freitas. *Passos, compassos e descompassos do ensino de dança nas escolas*. 2005. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGEduc/UNICAMP. Campinas. 2005.

_____. A dança e a educação do cidadão sensível. In: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas: Papirus, 2006.

NASCIMENTO, Diego E.; AFONSO, Mariângela da R. O mercado de trabalho e a dança: um olhar sobre os relatos de professores/bailarinos homossexuais. *Revista da FUNDARTE*. Ano 13, nº 26, jul-dez, 2013. p. 122-140.

NAVAS, Cássia. *Centros de formação: o que há para além das academias?* Anais do Seminário de Dança, vol.3. Ed. Festival de Dança de Joinville, Joinville, SC, 2010.

NELSON, Cary., TREICHLER, Paula A. & GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. da. *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 07-38.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. 2ª ed., Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. O Ensino de Arte na Educação Básica. Anais do XVII CONFAEB – Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil, 2007. Disponível em www.ppgdesign.udesc.br/confaeb/Anais/ana_luiza_rachel.pdf

- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.
- ORTEGA, Francisco. “Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão ao corpo”. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.139-173.
- _____. Práticas de ascese corporal e constituição de bioidentidades. *Cadernos saúde coletiva*, Rio de Janeiro, 11 (1): 59 - 77, 2003.
- PORTINARI, Maribel. *História da dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- PRIMO, Rosa. Ligações da dança contemporânea nas sociedades de controle. In: PEREIRA, Roberto. *Lições de dança 5*. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2005. p.107-122.
- ROYER, Arcielli; SENS, Tânia P.; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. Comenius: o precursor da didática moderna. *Educere et educare, revista de educação*, vol.1 nº 1 jan/jul, 2006. p. 37-40.
- RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares*. Lições do Rio Grande. Volume 2. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul/ Secretaria de Educação, 2010.
- ROBATTO, Lia. *Dança em processo: a linguagem do indizível*. Salvador: UFBA, 1994.
- SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini. *Notas sobre a “fabricação” de educadores/ as ambientais: identidades sob rasuras e costuras*. 2005. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGEdU/ UFRGS, Porto Alegre. 2005.
- SANTOS, Airton Ricardo Tomazzoni dos. *Lições de dança no baile da pós-modernidade: corpos (des) governados na mídia*. 2009. 264p. Tese (Doutorado em Educação) PPGEdU/ UFRGS, Porto Alegre. 2009.
- SANT’ANNA, Denise B. Descobrir o corpo: uma história sem fim. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol.25, n.2, jul./dez. 2000. p. 49-58.
- SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. *Caderno CEDES*, Campinas, SP: Cedes, n.53, p.57-68, 2001.
- SILVA, Ângela Ferreira. *Projeto dança criança e escola cidadã: o aprendizado da dança e a construção de significados*. 2007. p. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGEdU/ PUC RS. Porto Alegre. 2007.
- SILVA, Susane Weber. The Sunday Project: por uma prática reflexiva e colaborativa. *Revista Repertório Teatro e Dança*, ano 13, n. 14, 2010, p. 42-48. Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/issue/view/532/showToc>
- SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.
- _____. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Teoria Cultural e Educação: Um vocabulário Crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SIBILIA, Paula. *Redes e paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

_____. “Em sua prática docente, o professor deve...” - o “bom professor” no discurso dos concursos públicos. Mesa redonda apresentada na Anped Sul. *Anais do VI ANPED Sul – Seminário de pesquisas em educação da região sul*. UFSM, 2006. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Formacao_do_Professor/Mesa_Redonda/01_47_00_MR012.pdf

_____. Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 197-209.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Campinas: Autores associados, 2006.

SOUZA, Andréa Bittencourt de. *Cenas do masculino na dança: representações de gênero e sexualidade ensinando modos de ser bailarino*. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGEdU/ ULBRA, Canoas. 2007.

SOUZA JUNIOR, Marcílio e GALVÃO, Ana Maria de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n.3, p.391-408, 2005.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (orgs.). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 9-52

STINSON, Susan W. Uma pedagogia feminista para a dança da criança. *Pro-posições*. v.6 n.3[18] p.77-89 1995.

_____. Reflexões sobre a dança e os meninos. *Pro-posições*. v.9 n.2[26] p.55-61 1998.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Caderno CEDES*, Campinas, SP: Cedes, n.53, p.69-83, 2001.

_____. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. *Pensar a Prática* 6: 73-85, Jul./Jun. 2002-2003. p.73-86.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas: Papyrus, 2006.

- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TOMAZZONI, Airton. Televisão: um novo lugar para aprender a dançar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 139-142.
- _____. Dançando e aprendendo a ser: estratégias de subjetivação nos manuais de dança. In: *revista idanca.txt*, vol.4. 2011 (pdf). p.10-29. Disponível em http://issuu.com/www.idanca.net/docs/idancatxt_vol4_single/1?e=0/1821345.
- VASCONCELOS, Teresa M. S. Onde pensas tu que vais? Senta-te! – Etnografia como experiência transformadora. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 6, 1996. p. 23-46.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. *Contrapontos*, a.2, n.4, jan/ abr. 2002b. p. 43-51.
- _____. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, mai-ago, 2003. p. 5-15.
- _____. De geometrias, currículo e diferenças. *CEDES: Educação e Sociedade*, a. XXIII, n.79, ago/2002^a. P.163-186.
- _____. Espaço e currículo. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth. (org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002c. p. 201-220.
- _____. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa (Org). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- VICENZIA, Ida. *Dança no Brasil*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1999.
- VICTORA, Ceres G.; KNAUTH, Daniela R.; HASSEN, Maria de N.A. *Pesquisa Qualitativa em Saúde – uma introdução ao tema*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.
- VILELA, Lilian Freitas; HERNÁNDEZ, Márcia Strazzacappa. Corpo, artes, dança e educação. In: *Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-5044--Int.pdf>, acessado em julho de 2012.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 35-82.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 07-72.
- WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Algumas considerações sobre a articulação entre estudos culturais e educação (e sobre algumas outras mais). In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 165-196.

_____. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-92.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; RIPOLL, Daniela; BONIN, Iara. Apresentação. *Educação (PUC/ RS)*, v. 38, n. 1, p. 11-13, jan.-abr. 2015. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/>: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.20329>

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. *Educação (PUC/ RS)*, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan.-abr. 2015. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/>: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.20329>

XAVIER, M. L. M. de F. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, M. I. E.; BONIN, I. T. (orgs.). *Pedagogias sem fronteiras*. Canoas: Ed. ULBRA, 2010.

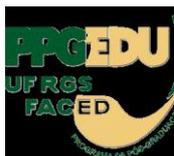
ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N., CARVALHO, M. P. de, VILELA, R.A.T.(orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZANTEN, Agnès Van. La “reflexividad” social y sus efectos sobre la investigación cualitativa de las realidades educativas. In: ZAGO, N., CARVALHO, M. P. de, VILELA, R.A.T.(orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 49-80.

-APÊNDICES-

1- Roteiro de Entrevista

2- Termo de Consentimento Informado



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Entrevista nº ____, data: ____/____/____.

DADOS DO INFORMANTE:

Nome completo: _____

Data de nascimento: ____/____/____.

Contatos (telefone, email): _____

Escola(s) de atuação: _____

É municipal, estadual ou particular? _____

Local (município e UF): _____

Tempo de atuação na escola (especificar o período de tempo, por exemplo: de 05/02/2000 até os dias atuais): _____

Ingresso por concurso público? Sim () Não ()

Formação em nível superior:

() Graduação em Dança. Qual? (nome, município e UF) _____

() Outra graduação. Qual? (nome, município e UF) _____

() Pós-graduação. Qual? (nível, nome, município e UF) _____

ROTEIRO DA ENTREVISTA

ESCOLA

Como foi a sua inserção na escola desde o concurso (ou contrato)?

Quais são ou foram as turmas que trabalhas/te?

Comente sobre o espaço físico das aulas, recursos disponíveis, sua relação com colegas e direção.

Já havia alguma prática de dança na escola antes do seu ingresso? Algum projeto? E agora?

FORMAÇÃO

Podes comentar um pouco sobre a tua formação superior em dança?

E a formação anterior em dança. Quem foram os mestres/ escolas/ experiências significativas?
Como esses conhecimentos se articulam, dão suporte para a tua prática na escola?

COTIDIANO DAS AULAS

Podes relatar como é o cotidiano das tuas aulas de dança na escola?

Quais são ou foram as principais dificuldades no seu trabalho?

Quais são ou foram as principais conquistas no tempo que estás na escola?

Como se desenvolve a aula normalmente?

Podes falar um pouco do significado da dança? O que é/ era pra ti e para os alunos. Existem ou existiam dissonâncias?

Gostaria de saber como a mídia, aliás, a dança na mídia interfere no teu trabalho, se é que interfere, ou naquilo que as crianças desejariam dançar.

E as diferenças entre os meninas e meninos, como percebes? Interesses, lideranças, realização de trabalhos.

Como tens visto o trabalho com os meninos, como a dança é vista por eles.

OUTROS COMENTÁRIOS

Como você sintetiza sua experiência como professora de Artes/ Dança na escola hoje?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Você está sendo convidado (a) a participar como colaborador (a) na pesquisa de doutorado intitulada “Narrativas sobre o ensino da dança: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul” de autoria de Andréa Bittencourt de Souza e orientação da professora Dra. Rosa Maria Hessel Silveira. A problemática desse estudo decorre das reflexões advindas do momento histórico cultural que a Dança vem assumindo na contemporaneidade – como área de conhecimento e disciplina no âmbito das artes no contexto escolar. Tais indagações se somam e ganham sentido a partir de minha experiência enquanto professora (em oficinas) de Dança na rede escolar de Porto Alegre e formadora de professores licenciados em Dança, no Curso de Dança da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Meu interesse particular é compreender como a dança tem se desenvolvido na escola, a partir das narrativas de professores (as) da disciplina Artes/ Dança no âmbito escolar.

Minha intenção é realizar uma entrevista com você, gravar as suas respostas em um gravador digital e posteriormente transcrever os registros de voz para o computador. O texto produzido a partir da entrevista integrará minha de tese de doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. É importante ressaltar que nem você, nem as suas respostas estarão sendo avaliadas. Você foi selecionada como provável participante por acreditar que as suas experiências enquanto professora da disciplina de Artes/ Dança em uma escola, certamente, são de grande relevância para o desenvolvimento dessa pesquisa, assim como, a partir da realização do trabalho, contribuirão para a formação de futuros profissionais da Dança e da comunidade acadêmica em geral.

As informações obtidas serão organizadas e divulgadas de forma anônima, isto é, sem a identificação de nenhum dos participantes.

Pelo presente termo, declaro que fui informado (a) sobre o projeto de pesquisa de doutorado de forma clara, detalhada e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. A pesquisadora responsável é Andréa Bittencourt de Souza, doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS, sendo orientada pela professora Dra. Rosa Maria Hessel Silveira. (Contato pelo telefone (51) 981154-30 ou email: deabittencourt@terra.com.br)

Fui igualmente informado (a) da garantia de receber resposta ou esclarecimento sobre a pesquisa a ser realizada, da liberdade de não participar do estudo, da segurança e garantia do sigilo, do anonimato e do caráter confidencial das informações.

Local/ data: _____

Assinatura do (a) entrevistado (a): _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável: _____

-ANEXOS-

1- Grade curricular Curso de Licenciatura em Dança

ULBRA

2- Grade curricular Curso de Licenciatura em Dança

UERGS

1- Grade curricular do Curso de Licenciatura em Dança da ULBRA



GRADE CURRICULAR

PÁGINA 001 / 002

DATA 04/01/2012

HORA: 18:19

Unidade: 10 CANOAS - GRADUAÇÃO

Curso: 010635 LICENCIATURA EM DANÇA

Situação: ATIVO

Habilitação: LICENCIADO EM DANÇA

Disciplinas

Código	Nome	Sem	CH	Cred	Seq
108844	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	0	200	0	0
108866	TECNICA E ENSINO DE DANCA I	1	68	4	1
800546	IMPROVISACAO E EXPRESSAO CORPORAL	1	68	4	2
128001	HISTORIA DA DANCA I	1	68	4	3
108594	ESTUDOS DO MOVIMENTO HUMANO I	1	68	4	4
901174	FILOSOFIA DA EDUCACAO	1	68	4	5
108867	TECNICA E ENSINO DE DANCA II	2	68	4	6
128002	HISTORIA DA DANCA II	2	68	4	7
990101	COMUNICACAO E EXPRESSAO	2	68	4	8
901481	POLITICAS E NORMAS DA EDUCACAO BASICA	2	68	4	9
901173	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	2	68	4	10
800690	FUNDAMENTOS MUSICAIS NA DANCA	3	68	4	11
800693	ANALISE DO MOVIMENTO CORPORAL	3	68	4	12
990103	INSTRUMENTALIZACAO CIENTIFICA	3	68	4	13
901007	DIDATICA: ORGANIZACAO DO TRABALHO PEDAGOGICO	3	68	4	14
108602	ESTUDOS DO MOVIMENTO HUMANO II	3	68	4	15
901203	ESCOLA E CURRICULO	3	68	4	16
108868	TECNICA E ENSINO DE DANCA III	4	68	4	17
800695	COMPOSICAO COREOGRAFICA	4	68	4	18
108845	ESTAGIO EM DANCA I	4	68	4	19
108603	DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM MOTORA	4	68	4	20
901038	PROJETOS INTERDISCIPLINARES	4	68	4	21
990102	SOCIEDADE E CONTEMPORANEIDADE	4	68	4	22
108869	TECNICA E ENSINO DE DANCA IV	5	68	4	23
800696	PRODUCAO DE ESPETACULO	5	68	4	24
128003	PESQUISA EM DANCA	5	68	4	25
108846	ESTAGIO EM DANCA II	5	68	4	26
990100	CULTURA RELIGIOSA	5	68	4	27
108601	FISIOLOGIA DO EXERCICIO I	5	68	4	28
108870	TECNICA E ENSINO DE DANCA V	6	68	4	29
108871	PROJETOS CULTURAIS E DANCA	6	68	4	30
108848	ESTAGIO EM DANCA III	6	136	8	31
881010	CORPOREIDADE E CULTURA	6	68	4	32
901191	EDUCACAO INCLUSIVA	6	68	4	33
101643	LIBRAS	7	68	4	34
800697	ATELIE COREOGRAFICO	7	68	4	35
900506	OPTATIVA	7	68	4	36
108520	TREINAMENTO E AVALIACAO FISICA				
108536	GINASTICA POSTURAL E LABORAL				
108600	FISIOLOGIA DO EXERCICIO II				
302586	MARKETING BASICO				
504506	TENDENCIAS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA ARTE				
504795	FUNDAMENTOS DA PERCEPCAO				
108849	ESTAGIO EM DANCA IV	7	136	8	37

2- Grade curricular do Curso de Licenciatura em Dança da UERGS



Curso de Graduação em Dança: Licenciatura

Semestre	Componente Curricular	Créditos	Horas-Aula
1º	Técnicas Corporais I	4	60
	*Improvisação e Análise do Movimento em Dança I	4	60
	*Anatomia	4	60
	*História da Dança I	4	60
	Processos de Investigação Científica	4	60
	Língua Portuguesa	4	60
2º	Técnicas Corporais II	4	60
	Improvisação e Análise do Movimento em Dança II	4	60
	Fisiologia do Movimento	2	30
	Elementos Musicais para a Dança	2	30
	*História da Dança II	4	60
	Psicologia da Educação	4	60
3º	Mídia e Prática Pedagógica	2	30
	Técnicas Corporais III	4	60
	Improvisação e Análise do Movimento em Dança III	4	60
	Cinesiologia	2	30
4º	Metodologia e Prática de Ensino da Dança I	6	90
	História das Artes	4	60
	Sociologia da Educação	4	60
	Técnicas Corporais IV	4	60
	Improvisação e Análise do Movimento em Dança IV	4	60
	Dança e Cultura I	4	60
5º	Metodologia e Prática de Ensino da Dança II	6	90
	Língua Estrangeira	4	60
	Técnicas Corporais V	4	60
	Dança e Cultura II	2	30
	*Introdução à Coreografia	4	60
	*Produção Cultural	2	30
6º	Elementos da Linguagem Visual	2	30
	Estágio Supervisionado em Arte: princípios e procedimentos	6	90
	Técnicas Corporais VI	4	60
	Dramaturgia da Dança	4	60
	Teoria da Dança	4	60
7º	Estágio Supervisionado em Dança I	10	150
	Políticas Educacionais	2	30
	Estudos Coreográficos	8	120
	Estágio Supervisionado em Dança II	12	180
8º	Pesquisa em Dança	2	30
	Educação e Pluralidade Cultural	4	60
	Trabalho de Conclusão de Curso	12	180
	Técnicas Corporais VII	2	30