

Josiane Gisela Franken Corrêa

NÓS, PROFESSORAS DE DANÇA

ENSAIO DOCUMENTAL SOBRE
A DOCÊNCIA EM DANÇA NO
RIO GRANDE DO SUL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

Josiane Gisela Franken Corrêa



NÓS, PROFESSORAS DE DANÇA
Ensaio documental sobre a docência em
Dança no Rio Grande do Sul

PORTO ALEGRE
2018

JOSIANE GISELA FRANKEN CORRÊA

NÓS, PROFESSORAS DE DANÇA
Ensaio documental sobre a docência em
Dança no Rio Grande do Sul

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes
Cênicas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Artes Cênicas.
Linha de Pesquisa: Linguagem, Recepção e Conhecimento em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Bertoni dos Santos

PORTO ALEGRE
2018

CIP - Catalogação na Publicação

Corrêa, Josiane Gisela Franken

Nós, professoras de Dança: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul / Josiane Gisela Franken Corrêa. -- 2018. 309 f.

Orientadora: Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Ensino de Dança. 2. Profissão Docente. 3. Educação Básica. 4. Formação de Professores. 5. Docência em Dança. I. Santos, Vera Lúcia Bertoni dos, orient. II. Título.

Banca EXAMINADORA:

.....
Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Bertoni dos Santos (Orientadora)

.....
Prof^a. Dr^a. Flavia Pilla do Valle (UFRGS/RS)

.....
Prof. Dr. Guilherme Carvalho da Rosa (UFPel/RS)

.....
Prof^a. Dr^a. Mônica Fagundes Dantas (UFRGS/RS)

.....
Prof^a. Dr^a. Sigrid Augusta Buselatto Nora (UCS/RS)

NÃO SOMOS APENAS PROFESSORES,
MAS UM FEIXE DE MUITAS CONDIÇÕES E PAPÉIS SOCIAIS, MEMÓRIA DE SENTIDOS DIVERSOS.

NÓS, PROFESSORAS,
SOMOS mulheres NUMA SOCIEDADE
AINDA PATRIARCAL.

SOMOS MÃES, MAS TAMBÉM FILHAS, NETAS E IRMÃS E AINDA ESPOSAS OU “TIAS”,
“**RÄINHÄS DO LAR**”, COMPANHEIRAS.

SOMOS BRANCAS,
NÃO-BRANCAS,
QUASE BRANCAS, **EMBRANQUECIDAS NUMA**
SOCIEDADE VINCADA PELO RACISMO.

A P R E N D E M O S  C A N T A N D O 
que somos pobres ou ricas, de “**ma-ré-de-si**”,

NUMA
SOCIEDADE

dilacerada pelas desigualdades,
em que nossa condição de assalariadas,
ainda que nos agregue a muitos
outros trabalhadores, é vivida, mesmo

entre nós, de **GRANDES**
MODO DESIGUAL, IMPLICANDO **DIFERENÇAS:**

MORAMOS
VESTIMOS

DIFERENTE

ESTUDAMOS EM ESCOLAS
ENSINAMOS EM CONDIÇÕES
A CRIANÇAS TAMBÉM

DIFERENTES

NESSE JOGO, **SOMOS MUITAS** A UM SÓ TEMPO

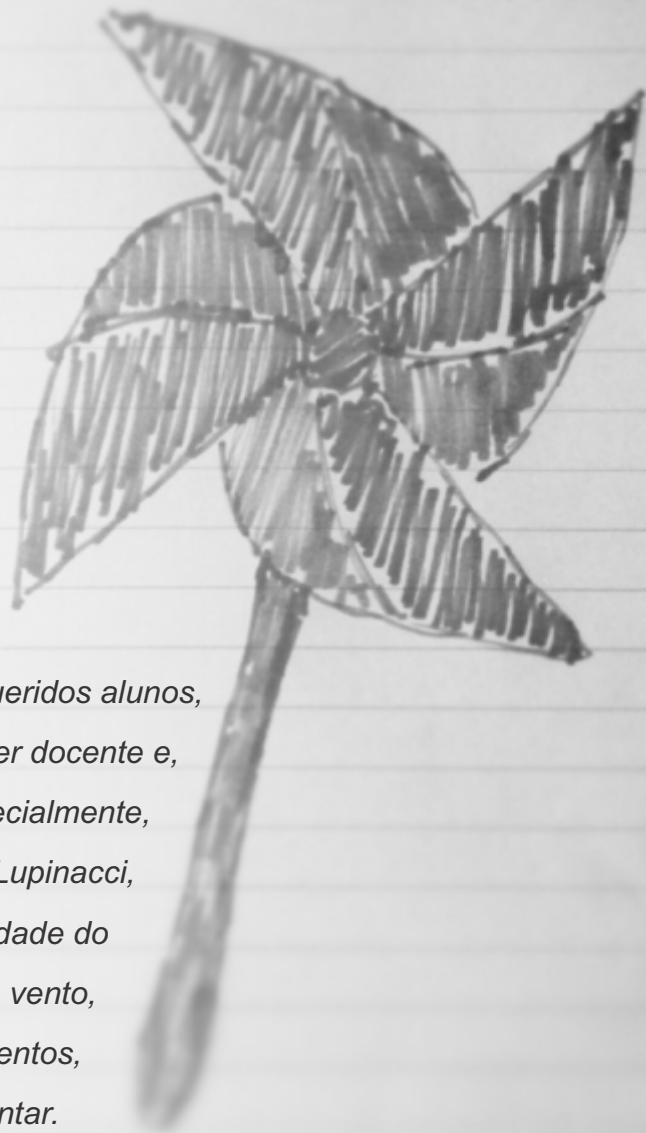
(FONTANA, 2000, P. 105).

A black and white photograph of a hand with a ring resting on a checkered surface. The word "AGRADECIMENTOS" is overlaid in the center.

AGRADECIMENTOS

Elizete	U.F. Pel	Luiz	Airton	Maílma	Pamely
Roman	María	U.F.R.G.S	Koko	Gulherme	Fabiula
Berê	Sarmem	Jaciana	Andrisa	Joaquim	Cecilia
T Jefferson	Isatia	Tais	Diêbra	Alaíra	GESTE
Thiago	OMEGA	Tainá	Taison	Maria	Armanda
Vera	Alvora	Ana Paula	Granny	Monica	Lamara
Diari	Leiticia	Roberta	Margare	Sigrid	Michele
Angelina	Alina	Rubiane	Sally	Meriam	Cardina

DEDICATÓRIA



*Aos meus queridos alunos,
que inspiram o meu fazer docente e,
especialmente,
à Letícia Lupinacci,
que me indicou a direção e a velocidade do
vento,
como seus cataventos,
me fazendo não parar de ventar.*

RESUMO

O objetivo central do trabalho é mapear a docência em Dança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul (RS), na busca de evidenciar possibilidades, limites e estratégias para o ensino de Dança na educação escolar. A base empírica da investigação é constituída por entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2015) com cinco professoras licenciadas em Dança atuantes nesse contexto. As profissionais foram selecionadas dentre as candidatas aprovadas em um concurso público para provimento de vagas de Professor de Educação Básica, na disciplina Ensino de Arte – especificidade Dança, lançado pela Secretaria Estadual de Educação do RS em 2013. Em um processo colaborativo de criação e investigação, que envolveu uma comunidade de prática “a/r/tográfica” (SINNER *et al.*, 2013), produziu-se um filme documentário, intitulado *Nós, professoras de Dança*, concomitantemente ao desenvolvimento da tese. Desse modo, o trabalho resulta de uma “bricolagem metodológica” (FORTIN, 2009) com foco na Pesquisa Narrativa (SOUZA, 2003) e na Pesquisa Educacional Baseada em Arte através da A/r/tografia (DIAS e IRWIN, 2013). Além das narrativas docentes, foram analisados diferentes documentos de processo (SALLES, 2015) gerados no decorrer da pesquisa. O arcabouço teórico das análises situa-se nos campos da Pedagogia e da Dança, compreendendo autores como Tardif e Lessard (2014), Freire (1977, 1989, 1993, 2011, 2013), Barreto (2008), Marques (1998, 2007, 2010) e Strazzacappa (2008, 2012), dentre outros cotejados ao estudo da legislação referente ao ensino de Artes no sistema escolar brasileiro. No estudo da docência em Dança na escola pública sul-rio-grandense, identifica-se a estreita relação entre a luta política empreendida por arte educadores pela inserção da Arte na Educação Básica e sua concretização nas práticas docentes cotidianas. Considera-se que, no contexto selecionado, a profissão docente em Dança é marcada pela inventividade e produção das profissionais que, ao investirem nas relações que permeiam seus locais de trabalho, desempenham um papel relevante, pois fundam o ensino de Dança nas escolas públicas estaduais sul-rio-grandenses.

Palavras-chave: Ensino de Dança. Profissão Docente. Educação Básica. Formação de Professores.

ABSTRACT

The main objective of this study is to map Dance education in the Rio Grande do Sul (RS) state schools in order to present the possibilities, limitations and strategies for including Dance as a school subject. The empirical base used for this investigation involved narrative interviews (JOVCHELOVITCH and BAUER, 2015) with five Dance teachers who work in that context. They were selected among the candidates who were approved in a civil service exam for basic education teachers in Art Education – Dance held in 2013 by the Rio Grande do Sul State Secretariat for Education. In a collaborative creative and investigative process which involved a community of “a/r/tographic” practice (SINNER *et al.*, 2013), a documentary film entitled *Nós, professoras de Dança (We, Dance teachers)* was produced simultaneously with the development of the thesis. The work presented here is, therefore, the result of a “methodological bricolage” (FORTIN, 2009), which is focused on Narrative Research (SOUZA, 2003) and Arts Based Educational Research through A/r/tography (DIAS e IRWIN, 2013). Besides the teachers' narratives, different types of process documentation (SALLES, 2015) generated during research were analyzed. The theoretical framework for the analyses presented here integrates the fields of Pedagogy and Dance, including authors such as Tardif and Lessard (2014), Freire (1977, 1989, 1993, 2011, 2013), Barreto (2008), Marques (1998, 2007, 2010), and Strazzacappa (2008, 2012), among others, all collated to the study of Art education laws in the Brazilian education system. The study of Dance education in the Rio Grande do Sul state schools indicates a close relationship between the Art teachers' political struggle to include Art as a subject in curriculum of basic education and how this subject is actually taught. Within the selected context, Dance education is marked by the professionals' creativity and resourcefulness, who by investing in their workplace relationships play an essential role to establish Dance education in the Rio Grande do Sul state schools.

Keywords: Dance Education. Teaching. Profession. Basic Education. Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas
ANDA	Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
ANPAP	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSO UCS	Centro de Ciências Sociais da Universidade de Caxias do Sul
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPERS/SINDICATO	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul / Sindicato dos Trabalhadores em Educação
CRE	Coordenadoria Estadual de Educação
ECA USP	Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESEFID UFRGS	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ESP	Escola Sem Partido
FACED UFRGS	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

FAEB	Federação Nacional de Arte Educadores do Brasil
FUNDARTE	Fundação Municipal de Artes de Montenegro
GESTE UFRGS CNPq	Grupo de Estudos em Teatro e Educação vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IEBA	Investigação Educacional Baseada em Arte
IES	Instituição de Ensino Superior
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Licenciatura Plena
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
OMEGA UFPel	Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte, vinculado à Universidade Federal de Pelotas e cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEBA	Pesquisa Educacional Baseada em Arte
PL	Projeto de Lei
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGAC UFRGS	Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PPGAV UFPel	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas
PPGE PUC RS	Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RCE	Referenciais Curriculares Estaduais
RS	Rio Grande do Sul
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDUC RS	Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE IMAGENS

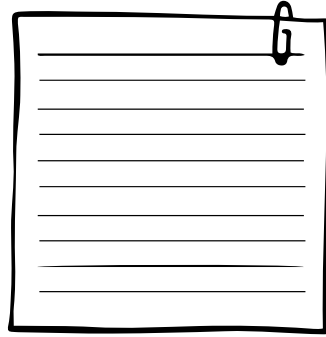
*** Algumas imagens que integram o projeto gráfico não constam na lista ao lado, por se tratar de um pano de fundo para o texto escrito. Todavia, é importante salientar que todas estas imagens são de nosso arquivo pessoal, sendo elas fotografadas e editadas por nós.

nº	Título	Crédito	Pg.
1	<i>Funil Contextual</i>	Gianny Rafaela Franken	28
2	<i>Eu, professora de Dança</i>	Juliana Angeli	36
3	<i>Composição de Livros</i>	Josiane Franken Corrêa	54
4	<i>Ensinar dança envolve...</i>	Acervo pessoal da autora	63
5	<i>Montagem Logomarcas</i>	Josiane Franken Corrêa	65
6	<i>Mapa da Docência em Dança no Rio Grande do Sul</i>	Gianny Rafaela Franken	68
7	<i>Quadro de Vagas Concurso</i>	Site da SEDUC RS	70
8	<i>Dados</i>	Gianny Rafaela Franken	86
9	<i>Carminha</i>	Josiane Franken Corrêa	98
10	<i>Kako</i>	Fernanda Tomiello	100
11	<i>O lugar onde estou e suas peculiaridades...</i>	Acervo pessoal da autora	101
12	<i>Minhas inspirações, minhas invenções...</i>	Josiane Franken Corrêa	102-103
13	<i>Gianny em processo de criação</i>	Gianny Rafaela Franken	104
14	<i>Boneco do pepino contemporâneo</i>	Acervo pessoal da autora	114
15	<i>Fati e Muti</i>	Acervo pessoal da autora	117
16	<i>Os alunos daquela turma</i>	Acervo pessoal da autora	118
17	<i>Foto - memória</i>	Josiane Franken Corrêa	119
18	<i>Quando cheguei na escola...</i>	Acervo pessoal da autora	120
19	<i>Taís e Jaciara</i>	Álvaro Bonadiman Aguiar	120
20	<i>Questões 2ª Entrevista Gurias Pelotas</i>	Josiane Franken Corrêa	124

nº	Título	Crédito	Pg.
21	<i>Corredor de Escola</i>	Josiane Franken Corrêa	126
22	<i>Local de Entrevista</i>	Josiane Franken Corrêa	127
23	<i>Em colaboração</i>	Josiane Franken Corrêa	129
24	<i>Captação na Praia</i>	Josiane Franken Corrêa	131
25	<i>A minha aula "dá certo" quando</i>	Acervo pessoal da autora	132
26	<i>Lista de Equipamentos</i>	Acervo pessoal da autora	134
27	<i>Documentários Assistidos</i>	Josiane Franken Corrêa	136
28	<i>Na quadra de esportes</i>	Álvaro Bonadiman Aguiar	137
29	<i>Dança de Taís</i>	Josiane Franken Corrêa	138
30	<i>Organizando as Fotos</i>	Álvaro Bonadiman Aguiar	139
31	<i>É verdade esse "bilete"</i>	Josiane Franken Corrêa	147
32	<i>Nunca me esqueci do dia em que...</i>	Acervo pessoal da autora	153
33	<i>O antes e o depois de lecionar na escola...</i>	Murilo Paulsen	161
34	<i>Professora Jaciara</i>	Josiane Franken Corrêa	163
35	<i>Professora Taís</i>	Álvaro Bonadiman Aguiar	170
36	<i>Professora Tainá</i>	Álvaro Bonadiman Aguiar	174
37	<i>Professora Ana Paula</i>	Álvaro Bonadiman Aguiar	178
38	<i>Professora Roberta</i>	Álvaro Bonadiman Aguiar	182
39	<i>O antes e depois de lecionar na escola... - Roberta</i>	Álvaro Bonadiman Aguiar	189
40	<i>Eu, professora de Dança - Taís</i>	Álvaro Bonadiman Aguiar	195
41	<i>Conteúdos Ensino de Dança RS</i>	Gianny Rafaela Franken	228
42	<i>A Pietá de Jaciara</i>	Álvaro Bonadiman Aguiar	235
43	<i>O antes e o depois de lecionar na escola... - Ana Paula</i>	Álvaro Bonadiman Aguiar	264

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: o tema, os personagens e o enredo	26
1. Pré-produção: estudos anteriores, processos interiores	38
1.1 O Ensino Superior de Dança no Brasil: apontamentos	39
1.2 Representatividade da Área: Documentos e Associações	41
1.3 Produção acadêmica sobre <i>Dança na Escola</i> no Brasil	48
1.4 Ensino Superior em Dança no Rio Grande do Sul e movimentos decorrentes	55
1.5 Produção Acadêmica sobre Dança na Escola no RS	60
1.6 Queremos vagas!	68
1.7 Algumas considerações	76
2. Pressupostos e Percursos Teórico-Methodológicos	80
2.1 Pesquisa Educacional Baseada em Arte	85
2.2 Pesquisa Narrativa ou Histórias de Vida e Formação	107
2.3 Em busca do elenco e o processo de criação	115
2.4 Faixa Bônus	140
3. Nós, professoras de Dança	144
3.1 Porque não estou lecionando em uma escola estadual	146
3.2 A docência em Dança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul	148
3.2.1 Formação e Perfil Docente	150
3.2.1.1 A Justiceira	163
3.2.1.2 A Reflexiva	170
3.2.1.3 A Pacificadora	174
3.2.1.4 A Aventureira	178
3.2.1.5 A Ritualista	182
3.2.2 Apropriação Docente ao Contexto Escolar	188
3.2.3 Práticas Pedagógicas no Ensino de Dança	215
3.2.4 Questões políticas da atualidade	243
3.3 Breves Notas sobre a Formação de Professores de Dança	249
Considerações	258
Referências	273
Filmes Citados	298
Apêndices	299



INTRODUÇÃO :

o tema, OS

PERSONAGENS

E O ENREDO

INTRODUÇÃO: o tema, os personagens e o enredo

A temática central desta investigação é a docência em Dança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul (RS), tema de pesquisa que entendemos como parte do campo comumente chamado “Dança na escola” no contexto brasileiro.

Para o desenvolvimento do trabalho, decidimos realizar uma produção artística, que culminou com a criação de um filme documentário, com a participação de uma equipe composta por mais de 30 colaboradores: professoras de Dança, orientadora da pesquisa, membros do Grupo de Estudos em Teatro e Educação (GESTE UFRGS – CNPq)¹, componentes da equipe técnica do filme, amigos, entre outros. Essa equipe pode ser denominada de comunidade de prática *a/r/tográfica* (SINNER *et al.*, 2013), terminologia oriunda da *A/r/tografia* (DIAS e IRWIN, 2013), que consiste numa das possibilidades metodológicas do que se caracteriza como Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) (BARONE e EISNER, 2006).

A opção pela criação de um documentário sobre a docência em Dança deu-se por três motivos principais: nossa relação de proximidade com a imagem, mais especificamente a fotografia de espetáculo e a produção audiovisual, estabelecida nos últimos anos para a criação de materiais didáticos para o ensino de Dança; a crença na potencialidade desses materiais

¹ Espelho do Grupo de Pesquisa na plataforma digital do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3791731487675653>>

como forma de conhecer e refletir sobre o mundo; e o desejo de ampliar as possibilidades de divulgação da pesquisa, como meio de exposição do tema e luta pela inserção dos profissionais licenciados em Dança no Ensino de Artes na escola.

Desde o início da investigação, tivemos como principal objetivo mapear a docência em Dança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul (RS), evidenciando possibilidades, limites e estratégias para o ensino de Dança na Educação Básica. No decorrer do tempo de desenvolvimento da pesquisa, soma-se ao objetivo inicial, a intenção de realizar um processo colaborativo de criação com os participantes, assim como relatar situações vivenciadas na pesquisa de campo que, de alguma forma, possam denunciar o contexto estudado e refletir sobre a relação entre as docentes e as comunidades escolares.

Com o mapeamento e as reflexões oriundas do processo criativo, buscamos também contribuir para o fortalecimento da formação inicial e continuada do professor de Dança, mediante a identificação de potencialidades e fragilidades formativas da licenciatura em Dança, de forma geral.

Nessa busca, temos como principais personagens cinco professoras licenciadas em Dança, lotadas em escolas públicas estaduais do RS. As

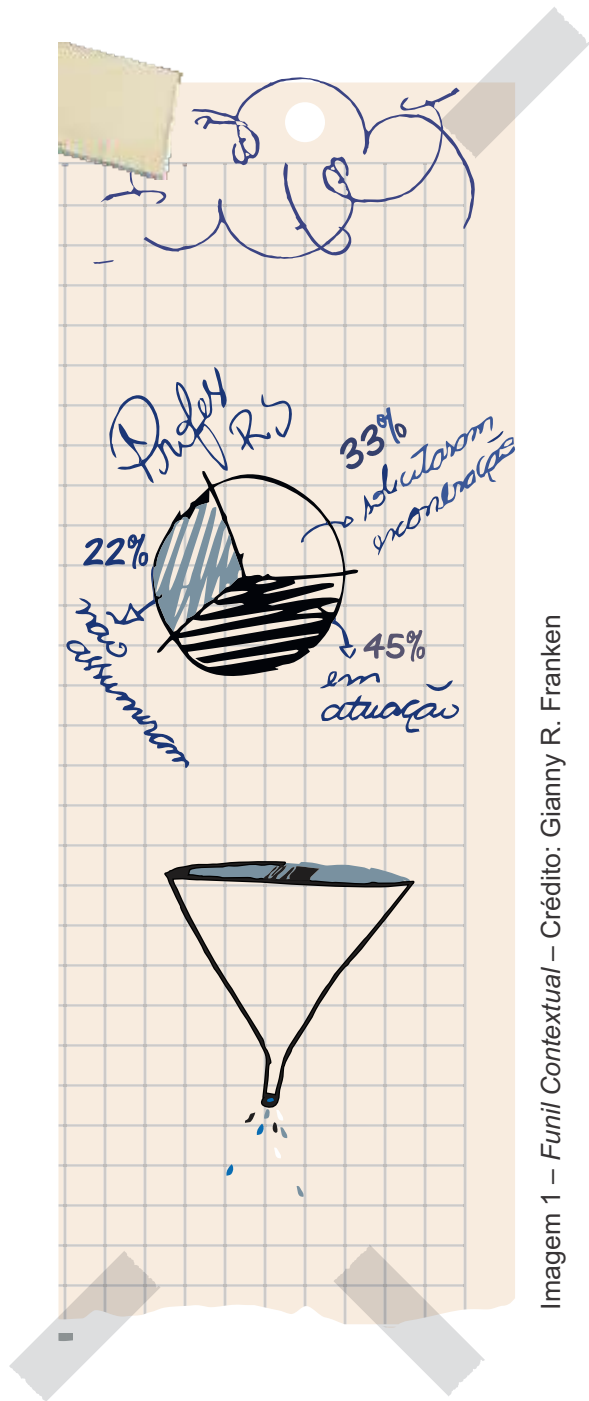


Imagem 1 – Funil Contextual – Crédito: Gianni R. Franken

professoras foram selecionadas a partir da inspeção de documentos referentes a um concurso público realizado no ano de 2013, regido pelo Edital 01/2013 e lançado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC RS)², processo a ser melhor explicado no decorrer do texto.

Ao oportunizar o ingresso e, conseqüentemente, a atuação dessas profissionais por meio da oferta de vagas específicas, esse concurso significou a implementação da Dança como componente curricular da disciplina de Ensino de Arte, especificamente na escola pública estadual do RS.

Como investigadores da área, estamos acostumados a questionar se a Dança está sendo, de alguma maneira, contemplada no território da escola, seja como componente curricular ou no turno inverso, através de projetos. Nessas investigações, esperamos encontrar a Dança no Ensino de Arte para podermos afirmar que algumas instituições escolares estão atentas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), que indicam, há mais de dez anos, as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como linguagens artísticas constituintes do componente curricular Ensino de Arte. No mesmo ano em que foram lançados os PCN no Brasil, a pesquisadora Isabel Marques já apontava questões de interesse para o campo da Dança na Escola:

Na escola, em que disciplina a dança seria ensinada? Arte? Educação Física? Será que estaria na hora de pensarmos em uma disciplina exclusivamente dedicada à dança? [...] E...quem estaria habilitado para ensinar dança? O bacharel em dança? Ou este bacharel deveria, necessariamente, ter cursado licenciatura? (MARQUES, 1997, p. 20).

Numa perspectiva similar, a pesquisadora Márcia Strazzacappa, em investigação acerca da profissão professor de Dança no estado de São Paulo, realizada em 2011, coloca como questões norteadoras:

² Dados sobre a Secretaria de Educação do RS podem ser encontrados no endereço eletrônico: <<http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/educa.jsp>>

Será que o ensino de dança está sendo contemplado nas escolas públicas, como previsto nos PCNs? Se sim, de que forma – como atividade regular dentro da disciplina Arte, ou como atividade extra-curricular? Em que espaço físico? Qual o profissional que tem trabalhado com esta linguagem? O professor de sala ou o especialista? Qual foi a sua formação? [...] (STRAZZACAPPA, 2011, p. 30).

No Rio Grande do Sul, com a realização do concurso público com vagas para professores formados em Dança, o ensino desta Arte tornou-se uma possibilidade real no contexto escolar e, em razão dos critérios para a participação no concurso, sabíamos que a formação desse professor tinha se dado na licenciatura em Dança.

Desse modo, a nossa atenção recai sobre a prática pedagógica das profissionais em atuação. A partir da produção de dados, e motivados pela crença de que as professoras investem nos seus locais de trabalho, vivenciando sua função como uma experiência pessoal, construindo, na sua prática, conhecimentos e uma cultura própria da profissão (TARDIF e LESSARD, 2014), questionamos: o que as narrativas das professoras de Dança atuantes nas escolas públicas sul-rio-grandenses, revelam sobre seus percursos formativos, sobre a realidade da Educação Básica e sobre seus fazeres docentes? Em que medida essas revelações possibilitam refletir acerca da formação inicial dos futuros professores de Dança, no sentido da qualificação desse processo formativo?

O interesse pelo mapeamento proposto tem relação com a recente *curricularização*³ da Dança no espaço formal de ensino no nosso país e com o acompanhamento de iniciativas políticas que propõem a inserção da Dança como componente curricular na escola, antes mesmo de termos, no Brasil, um número significativo de profissionais formados para a plena ocupação das vagas ofertadas.

Aos poucos, quando os egressos passaram a se deparar com o mercado de trabalho – o

³ Estamos nos referindo à promulgação da Lei 13.278, de 2016, que inclui quatro linguagens artísticas como constitutivas do currículo escolar. Questões relacionadas à legislação da Educação Básica brasileira são discutidas no 1º capítulo do trabalho.

que, muitas vezes, é possibilitado por espaços criados pelos próprios recém-formados –, tornou-se viável investigar, no contexto brasileiro, algumas ações promovidas por professores licenciados em Dança em escolas de Educação Básica.

Com o intuito de unir a análise das narrativas das professoras colaboradoras ao estudo histórico sobre a Dança na escola no Brasil e, mais especificamente, no estado do Rio Grande do Sul, realizamos uma revisão que envolveu a leitura de teorias e leis, bem como a retomada de iniciativas públicas que, sistemicamente e através das práticas docentes cotidianas, acabam por proporcionar o ensino de Dança no ambiente escolar na demarcação territorial empreendida pela investigação.

“Em meio ao caos contemporâneo, a história é muitas vezes convocada a dar respostas às nossas inquietações, assim como a memória passa a despertar o interesse daqueles que julgam necessário pensar historicamente quem somos (WOLKMER, 2017, p. 26).”

Tendo como inspiração o pensamento da pesquisadora Juliana Wolkmer (2017), analisamos o crescimento gradual de iniciativas governamentais e a mudança de foco na produção acadêmica sobre a temática no contexto sul-rio-grandense ao longo do tempo (principalmente da década de 1990 até os dias atuais), a fim de situar a pesquisa como ação resultante da conexão entre memória e história, produzida por inúmeros movimentos anteriores.

Temos ciência de que existem lacunas a serem preenchidas, questões a serem respondidas e problemas a serem resolvidos ao tratar da Dança na escola e da docência em Dança como temas de pesquisa, porém, esse cenário profícuo para o desenvolvimento de investigações acadêmicas só existe por haver um caminho já percorrido, cabendo a nós a responsabilidade de continuá-lo, com um jeito próprio de caminhar.

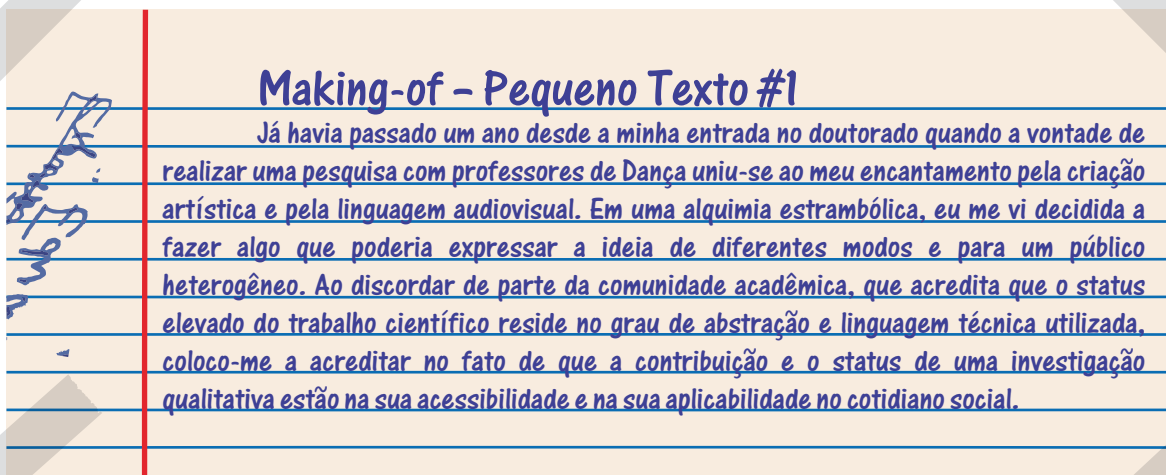
No desenvolvimento do trabalho, realizamos entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2015) gravadas em vídeo com as professoras, o que, para nós, significou investir em uma bricolagem metodológica (FORTIN, 2009), na qual são evidenciadas a pesquisa narrativa

(SOUZA, 2003) e a Pesquisa Educacional Baseada em Arte, através da A/r/tografia. Também analisamos dois pequenos diários de bordo, contendo anotações resultantes da observação participante (BRANDÃO, 2006; FORTIN, 2009) realizada ao longo do processo investigativo, as mensagens de áudio e texto trocados, via telefone celular, com a comunidade a/r/tográfica, e as fotografias realizadas no decorrer da pesquisa. A reunião desses dados constitui um dossiê de documentos de processo (SALLES, 2015), que é viabilizado apenas durante a produção criativa, pois, assim como o desenvolvimento de boa parte dos trabalhos artísticos, os dados resultantes da investigação não poderiam ser previstos na sua totalidade (SALLES, 2013).

Entre o montante de documentos de processo criados durante o desenrolar do trabalho, tivemos como critérios para a seleção do que comporia a tese a proximidade entre a narrativa identificada no documento em questão e os objetivos da pesquisa. Ao julgarmos que uma conversa informal poderia contribuir de forma complementar ao que as professoras haviam narrado durante as entrevistas, por exemplo, o trecho que interessava à discussão passava a ser analisado, intencionalmente, junto aos outros dados da investigação. Nesse caminho, também levamos em conta os desejos de criação artística, trazendo para o texto imagens e mensagens que resultam no projeto gráfico aqui apresentado, assinado por uma das participantes da comunidade a/r/tográfica. É por isso que inserimos, ao longo do texto, trechos escritos nos diários de bordo, imagens que expõem conversas no telefone, fotografias criadas especialmente para a organização visual deste volume, entre outros documentos.

Para Salles (2015, p. 51) “[...] o artista recolhe aquilo que de alguma maneira toca sua sensibilidade [...]”. Denominamos os trechos dos diários de bordo e, outras reflexões que foram resultantes da observação participante, de *Pequenos Textos*, como se fizessem parte de um *making-of*, fazendo alusão ao processo de criação do filme documentário *Nós, professoras de Dança*. Como parte do projeto gráfico, esses pequenos textos são apresentados em formato diferenciado e, na maior parte das vezes, é utilizada a primeira pessoa do singular como categoria gramatical, evidenciando o caráter (auto)biográfico do diário como instrumento de

pesquisa, conforme apresentado a seguir:



Tentamos respeitar a escrita original de algumas partes dos diários de bordo, pois as Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte costumam utilizar-se, durante a escritura do trabalho, de diferentes tipos de texto, como textos evocativos, que estimulam a imaginação; textos contextuais, que podem mencionar contextos através de metáforas e outras descrições derivadas da observação; e, textos vernáculos, que tem como finalidade usar uma linguagem mais popular, buscando atrair “aqueles que não costumam se interessar” por pesquisas acadêmicas (HERNÁNDEZ, 2013, p. 43).

Outros fragmentos que aparecem nos espaços dedicados aos *Pequenos Textos*, são parágrafos revisados dos diários e, ainda, além destes, existem fragmentos que foram criados diretamente no arquivo *Microsoft Word*⁴ do trabalho, no computador. Ou seja, não buscamos

⁴ Programa de edição de texto criado pela empresa Microsoft Office.

uma conexão direta (ou linear) entre os textos do *Making-of*, mas sim, que cada um tenha uma sustentação em si e que seja possível, para cada leitor, potencializar as suas próprias conexões.

Para embasar a discussão em torno da docência, estudamos as teorias de Maurice Tardif e Claude Lessard (2014) a respeito do trabalho docente e a abordagem de Paulo Freire (1977, 1989, 1993, 2011, 2013) sobre a prática pedagógica emancipadora. Também temos como referência os estudos de Ilma Veiga (2011) sobre didática e de Elizeu Clementino de Souza (2003, 2006, 2007, 2012) acerca do desenvolvimento de pesquisa narrativa com professores.

A base teórica do campo específico da Dança, especialmente no que se refere à Dança na escola, é centrada nos estudos elaborados por Isabel Marques (1998, 2007, 2010) e Márcia Strazzacappa (2008, 2012), dentre outros. As breves considerações sobre a formação inicial dos professores de Dança e suas reverberações na prática docente, têm como base os estudos de Francisco Imbernón (2011) e Sílvia Camara Soter da Silveira e Monique Andries Nogueira (2016). Temos, ainda, como referencial, a pesquisa desenvolvida por Cínthia Nepomuceno (2014), que enfoca processos colaborativos de criação no ensino de Dança, e os estudos de Carmen Anita Hoffmann (2015), Andréa Bittencourt de Souza (2015), Flavia do Valle (2016) e Maria Fonseca Falkembach (2017), que refletem sobre o contexto sul-rio-grandense e suas práticas de Dança na escola.

No campo das Visualidades, temos por base investigações de autores que tratam de assuntos voltados ao documentário e à fotografia, como Karla Holanda (2004), Guy Gauthier (2011), Sérgio Puccini (2012) e Carolina Santos (2015), assim como a produção documental brasileira na contemporaneidade, a partir da apreciação de documentários como *Quando sinto que já sei* (2014), dirigido por Antonio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima, que aborda a realidade de escolas alternativas no Brasil, e *Edifício Master* (2002), dirigido por Eduardo Coutinho, que dá ênfase para a vida privada de sujeitos comuns, fazendo deles personagens de um espetáculo cotidiano.

Organizamos o texto em três capítulos. No capítulo 1, denominado *Pré-produção: estudos anteriores, processos interiores*, buscamos fazer jus à trajetória traçada por profissionais da área, através de pesquisas e de iniciativas de cunho político, na luta pela inserção da Dança como disciplina curricular da Educação Básica. O capítulo 2, denominado *Pressupostos e Percursos Teórico-Methodológicos*, é dedicado ao detalhamento do percurso vivenciado durante o processo investigativo. Pela complexidade intrínseca ao desenvolvimento de uma Pesquisa Educacional Baseada em Arte, julgamos imprescindível organizar uma espécie de relatório sobre o passo a passo da investigação, levando em consideração o montante de dados produzidos no decorrer do tempo. Buscamos situar o leitor acerca das escolhas em relação à seleção de dados, aos recortes temporal e contextual, entre outros aspectos pertinentes. O capítulo 3, intitulado *Nós, professoras de Dança*, reúne considerações e reflexões sobre a docência em Dança nas escolas públicas estaduais de Educação Básica do Rio Grande do Sul, resultantes da análise de dados empreendida no processo investigativo. Nessa parte do texto, são explicitadas as características da prática docente das professoras de Dança participantes, com a organização de quatro categorias de análise: formação e perfil docente, apropriação docente ao contexto escolar, práticas pedagógicas no ensino de Dança e questões políticas da atualidade. Juntas, as discussões apresentadas nessas categorias buscam *desenhar* o mapa sobre a docência em Dança objetivado pela investigação. Além disso, julgamos pertinente levantar questões acerca da formação inicial do professor de Dança, por estarem diretamente relacionadas à atuação das colaboradoras na escola, conforme relatado por elas durante as entrevistas. Por fim, apresentamos as considerações finais e os elementos pós-textuais do trabalho.



Making-of - Pequeno Texto #2

Meu interesse no tema também acompanha minha trajetória profissional na área da Dança, percurso formado por vivências nos papéis de bailarina, acadêmica de um curso de licenciatura em Dança, professora licenciada em Dança, atuante na Educação Básica e, atualmente, junto à formação de professores, como docente do Curso de Dança - Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas. Foi no ano 2000 que comecei a ministrar aulas de Dança, informalmente. Porém, de 2007 até o momento, conheci uma série de escolas públicas e privadas, em pequenas e grandes cidades do Rio Grande do Sul, nos centros e nos bairros periféricos, desempenhando as funções de professora de Ensino de Arte, de coreógrafa e de supervisora de estágios. Até então, dediquei boa parte da minha vida profissional ao estudo e à prática da docência em Dança.

Anotações



PRÉ -PRODUÇÃO:
ESTUDOS anteriores,
processos interiores

1. Pré-produção: estudos anteriores, processos interiores

No texto que segue, contextualizamos as principais iniciativas públicas relacionadas à inserção da Dança nas escolas brasileiras de ensino formal, discutimos acerca da produção acadêmica sobre Dança na escola no Brasil e no RS e analisamos os dados referentes ao concurso público regido pelo Edital 001/2013 (SEDUC RS), que proporcionou a entrada das professoras colaboradoras nas escolas públicas estaduais sul-rio-grandenses⁵.

1.1 O Ensino Superior de Dança no Brasil: apontamentos

A possibilidade de formação universitária para professores de Dança em terras brasileiras é tardia em relação às demais formações na área de Artes: inicia-se somente em 1956, a partir da criação do curso de graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Essa iniciativa é pioneira, mas isolada no tempo, pois é seguida por outras poucas universidades somente no decorrer da década de 1980.

Já na década de 1990, impulsionados pelas demandas da Educação Básica, no sentido de adequar-se às exigências da LDB 9.394/1996 e às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os cursos superiores de Dança no Brasil apresentam um crescimento mais evidente. Porém, é só a partir dos anos 2000 que essa possibilidade formativa se expande consideravelmente, principalmente em função da implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁶.

⁵ Parte deste capítulo está publicado na Revista Brasileira de Estudos da Presença e pode ser acessado no link: <<https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/82443>>. Consideramos importante também expor que as discussões acerca do tema realizadas nos dois Grupos de Pesquisa que participamos – GESTE UFRGS CNPq e OMEGA UFPel CNPq –, foram de fundamental relevância para a elaboração deste trecho do texto.

⁶ A discussão sobre a ampliação dos cursos superiores de Dança no Brasil é bem desenvolvida em Rocha (2016).

Do mesmo modo, as investigações acadêmicas que abordam a Dança na escola no Brasil não são muito antigas, pois, considerando a breve história de formação superior em Dança no país, verifica-se a relação direta entre a produção de novas teorias e o número de estudantes e profissionais graduados na área. Em outras palavras, se há investimento na educação superior e, por consequência, na expansão de cursos de graduação em Dança, há um esperado crescimento das investigações relativas ao tema.



Os cursos de Licenciatura em Dança [...] são espaços nos quais as pesquisas sobre ensino de dança circulam, e os saberes se atualizam e se movimentam como práticas. Dessa forma, esses cursos atualizam os conhecimentos sobre a importância da dança na educação; da importância de uma educação na qual não se privilegie apenas a razão. Problematizam a educação e a escola, que colocam o corpo e a arte em posição marginal ou até mesmo oculta. Atualizam também questões epistemológicas colocadas pelas pesquisas em dança (FALKEMBACH, 2017, p. 13).

O *e-Mec*⁷, banco oficial de dados sobre o ensino superior no país, registra atualmente 44 cursos de graduação em Dança aprovados pelo Ministério da Educação (MEC)⁸ no Brasil, sendo 31 licenciaturas, 12 bacharelados e 1 curso tecnológico. Além dos nomeados como cursos de Dança, figura também o curso de bacharelado em Teoria da Dança, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o que resulta num total de 45 cursos nacionais específicos na área.

Em 2003, ao constatar um promissor crescimento e identificar uma demanda emergente por um Programa de Pós-Graduação (PPG) que contemplasse as investigações acadêmicas do campo da Dança, a

⁷ No e-Mec, plataforma digital de dados do Ministério da Educação, “[...] passam os pedidos de credenciamento e reconhecimento de instituições de ensino superior (bem como de autorização, renovação e reconhecimento de cursos)” (PEREIRA e SOUZA, 2014, p. 21). É possível encontrar este banco de dados no seguinte endereço: <<http://emec.mec.gov.br/>>

⁸ A pesquisa não tem como intenção reunir dados de cursos que, por ventura, tenham sido extintos. Este levantamento foi finalizado em abril de 2018.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) dá início a um movimento, novamente inovador, criando o primeiro mestrado em Dança do Brasil⁹.

O mestrado em Dança da UFBA obtém seu reconhecimento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – fundação vinculada ao MEC – em 2005 e recebe a primeira turma em 2006. Depois de mais de uma década de intensas atividades, o PPG em Dança da UFBA atinge, conforme avaliação quadrienal realizada pela CAPES-MEC¹⁰ em 2017, o conceito que lhe possibilita a abertura do curso de doutorado em Dança – primeira formação desse nível no Brasil e na América Latina¹¹ – e tem o processo de reconhecimento, atribuído pela CAPES-MEC, realizado em 2018¹².

1.2 Representatividade da área: documentos e associações

Com o crescimento da oferta de possibilidades formativas, cresce o número de profissionais dedicados à reflexão sobre diferentes aspectos envolvidos na prática da dança no contexto escolar, como já mencionado, gerando maior pressão para a criação de leis que regulamentam a profissão e incidindo na abertura de vagas de trabalho. Assim, o ensino de dança nas escolas brasileiras torna-se uma realidade concreta, na medida em que há um consenso entre os aspectos legais que o normatizam e uma demanda gerada pelas escolas e profissionais da educação, que se dedicam a pensar formas e criar estratégias de efetivar a sua presença em sala de aula.

No movimento em rede que constitui a história da inserção da Arte nas instituições de

⁹ Na página eletrônica do programa é possível verificar o histórico, os objetivos, os trabalhos já defendidos, entre outros materiais. Disponível em: <<http://www.ppgdanca.dan.ufba.br/>>

¹⁰ Detalhes sobre a avaliação dos cursos de pós-graduação realizados pela CAPES podem ser conferidos no endereço eletrônico: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>

¹¹ Em nota informativa, o PPG Dança da UFBA divulgou a novidade em seu portal eletrônico, em setembro de 2017. Disponível em: <<http://www.ppgdanca.dan.ufba.br/avaliacao-quadrienal-0>> Acesso em 23 abr. 2018.

¹² Ver em: <<http://www.ppgdanca.dan.ufba.br/doutorado-academico-em-danca-aprovado-na-capes>> Acesso em 8 out. 2018.

ensino formal do Brasil, tem-se o exemplo de uma situação iniciada na década de 1980, desencadeada na discussão dos arte-educadores, em torno do ensino de *Educação Artística*¹³, bem como da formação inicial do professor de Artes, com o intuito de fomentar a reorganização da prática docente, o que inclui repensar a formação universitária desse profissional¹⁴.

Em estudo que aborda a mudança gradual ocorrida entre o ensino polivalente e o ensino específico de cada Arte, transformação ocorrida apoiada nas discussões realizadas durante o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, Penna (2004, p. 22) salienta:

As críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística vão se fortalecendo, paulatinamente, através de pesquisas e trabalhos acadêmicos, em congressos e encontros nos diversos campos da arte. Difunde-se, conseqüentemente, a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, o que se reflete, inclusive, no repúdio à denominação “educação artística”, em prol de “ensino de arte” [...].

Dentre as iniciativas dessa mobilização, destacam-se a criação da Federação Nacional de Arte Educadores do Brasil (FAEB)¹⁵, em 1987, e a criação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)¹⁶, em 1991. A partir dessa movimentação de profissionais interessados no desenvolvimento dessa área na conjuntura social do período, emergem debates sobre a importância da Arte no desenvolvimento integral do educando, aspecto considerado na construção da nova¹⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996).

Para acompanhar a implantação da LDB de 1996, com a “finalidade de sistematizar o ensino em todo o país” (MARTINS, 2014, p. 36), o Ministério da Educação propõe três

¹³ Com a promulgação da LDB 9.394/1996 o termo Educação Artística foi substituído por Ensino de Arte.

¹⁴ A esse respeito, ver Subtil (2011).

¹⁵ Mais detalhes sobre a história da arte-educação no Brasil, formação docente e mudanças legais relacionadas à Arte na escola podem ser conferidas no documento Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte (1998).

¹⁶ Mais informações sobre a ABEM disponíveis em: <<http://www.abemeducaçãomusical.com.br/abem.asp>>

¹⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil foi implementada pela primeira vez em 1961, sofrendo consideráveis modificações em 1971, 1996 e 2016. Ver mais em Freitas e Jesus (2017).

documentos norteadores para a elaboração dos currículos das escolas: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b), os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (BRASIL, 2000).

A criação dos PCN integra um movimento em prol da qualificação da educação brasileira ocorrido na década de 1990. Durante o processo de sua elaboração, a equipe responsável, composta por especialistas e técnicos de secretarias municipais e estaduais, analisou documentos curriculares de estados e municípios brasileiros e algumas propostas internacionais (BRASIL, 1997a). Como consequência, foi formulado um texto base para orientar a educação nacional, trabalhado durante os anos de 1995 e 1996 e lançado em 1997. Segundo o próprio documento, os PCN têm a função de:

[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997a, p. 13).

Apesar de não haver menção à Dança na LDB de 1996, o volume seis dos PCN, dedicado à área de Arte, indica as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, com o acréscimo de Artes Audiovisuais para o Ensino Médio, como componentes artísticos a serem desenvolvidos nesta disciplina curricular. No documento, as Artes Audiovisuais correspondem a “cinema de animação, vídeo-arte, multimídia artística, *CD-ROM* artístico, dentre outras das artes audiovisuais e informáticas” (BRASIL, 2000, p. 46).

Com estas e outras mudanças, corroboramos com Mello (2000), ao sublinhar:

Se a aprovação da LDB marcou o final da primeira geração de reformas educacionais, as diretrizes e parâmetros curriculares inauguraram a segunda geração, que tem duas características a serem destacadas: não se trata mais de reformas de sistemas isolados mas sim de regulamentar e traçar normas para uma reforma da educação em âmbito nacional; e atinge, mais que na etapa anterior, o âmago do processo educativo, isto é, o que o aluno deve aprender, o que ensinar e como ensinar (MELLO, 2000, p. 1999).

Este documento foi elaborado conforme os campos de conhecimento e é composto por dez volumes, tendo como primeiro volume a “Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais”, texto que contextualiza a situação do ensino fundamental no Brasil, bem como explica o objetivo e a forma de organização dos PCN. Além disso, expressa o seu caráter flexível em relação à apropriação nas diferentes regiões brasileiras:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997a, p. 13).

Para os professores licenciados, documentos como os PCN constituem balizas importantes para a construção de um planejamento próprio para o trabalho docente em Dança, pois colocam em evidência o caminho histórico trilhado no Brasil para que a inserção da Arte no território escolar seja efetivada.

Na mesma época de publicação dos PCN, iniciam-se as atividades da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), por iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA. Criada em 1998, a ABRACE realizou o seu primeiro Congresso com pesquisadores da área em 1999¹⁸, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA USP), e vem se mostrando como importante *lugar* de intercâmbio de conhecimentos entre investigadores que tratam do ensino da dança e do teatro na Educação Básica do nosso país.

¹⁸ Segundo informação disponível no portal eletrônico da Associação:
<<http://www.portalabrace.org/c2/index.php/instituicao/historia-da-abrace>> Acesso em 08 out. 2018.

Outra Organização que contribui para o avanço das pesquisas sobre Dança na escola é a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA)¹⁹, criada em 2008 em uma iniciativa empreendida por professores das Instituições de Ensino Superior (IES): Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP).

Porém, mesmo havendo a criação de Associações e a elaboração de documentos norteadores para os processos educacionais e pedagógicos desenvolvidos nas escolas brasileiras, o cumprimento da LDB configura-se como um dos atos mais importantes na garantia da efetivação de práticas artísticas no ensino básico. Por esse motivo, é prudente atentar para algumas alterações na lei ao longo do tempo, como a instituição da música, através da sanção da Lei 11.769²⁰ de 2008, como conteúdo obrigatório no Ensino de Arte.

Segundo a sugestão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola deve ofertar o Ensino de Arte que tenha maior conexão com seu contexto. Ao promulgar uma lei que obriga o ensino de Música, mesmo sendo ele não exclusivo, evidencia-se a preferência por uma das linguagens artísticas – ou, vendo o fato com maior gravidade, a falta de entendimento, por parte dos gestores públicos, da existência de outras



¹⁹ Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/historico>> Acesso em 08 out. 2018.

²⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm> Acesso em 06 jun. 2017.

linguagens artísticas, tão relevantes para o desenvolvimento humano quanto a música.

Outra alteração relevante da LDB brasileira – que tem se mostrado constantemente suscetível a mudanças²¹ – é a promulgação da Lei 13.278²², de 2016, que inclui quatro linguagens artísticas como constitutivas do currículo escolar. Conforme o trecho: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. O parágrafo 2º do artigo 26º da LDB é o que trata da obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica.

Acredita-se que a isonomia entre as linguagens artísticas no texto da Lei representa uma conquista da classe de professores de Arte, caldeada no debate sobre a valorização do seu ensino, que se torna urgente sempre o direito à Arte na Educação Básica é questionado.

Além da LDB e dos PCN, destaca-se também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²³, que tem como propósito central determinar um “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Em setembro de 2015, uma versão inicial da BNCC foi disponibilizada para consulta popular, gerando uma série de discussões, questionamentos e contestações. Em maio de 2016, após extenso debate sobre a proposta, envolvendo a participação de profissionais da Educação de diversos âmbitos e setores da sociedade civil, uma segunda versão do documento foi disponibilizada para ampla análise.

Em relação às disposições referentes à área de Arte, entidades como a Federação de

²¹ Ao abordar o assunto, o educador Roberto da Silva (2017, p. 9) resume a história da LDB e a situação atual: “Nossa primeira LDB, de 1961 durou apenas 10 anos. A de 1971, em vigência por 25 anos, deu lugar à atual, que já foi alterada por outras 36 leis, algumas frontalmente contrárias ao espírito que a animava em 20 de Dezembro de 1996 quando foi aprovada por 350 dos parlamentares presentes no Congresso Nacional. O espírito da primeira alteração da LDB, em Julho de 1997, sintomaticamente, é o mesmo da última, protagonizada por meio de Medida Provisória, como se houvesse urgência em proceder alterações em uma lei com 20 anos de existência. Lá, eram as organizações religiosas pleiteando os beneplácitos do Estado para que o Ensino Religioso não fosse extirpado do currículo da Educação Básica e agora é o próprio Estado que faz concessões a setores da sociedade alinhando a legislação educacional aos seus interesses”. A medida provisória de que trata Silva (2017), refere-se à MP 746/2016, que merece especial atenção na análise das questões legais referentes à educação brasileira na contemporaneidade.

²² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1> Acesso em 06 jun. 2017.

²³ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>

Arte Educadores do Brasil (FAEB), em parceria com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE) e a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) acompanharam de perto o desenvolvimento da BNCC, enviando ofícios para o Ministério da Educação (MEC), a fim de expressar suas diversas demandas e ponderações em relação ao documento (FAEB, 2017).

No decorrer do ano de 2016, o processo de elaboração e consulta da BNCC foi interrompido bruscamente em função da precipitação, e posterior confirmação, do impeachment da presidenta Dilma Rousseff²⁴. Com a mudança de governo, a equipe envolvida na elaboração da proposta foi alterada, e o documento teve seus rumos modificados drasticamente, passando a pautar-se por outros propósitos educacionais, correspondentes aos ideais do governo que assumiu o poder.

Com enfoque utilitarista, a fim de servir à excelência empresarial e sem preocupação com a qualidade de vida das populações menos favorecidas, a proposta do governo presidido por Michel Temer para o desenvolvimento de políticas educacionais tem íntima relação com um “projeto de sociedade que prioriza os valores associados à sobrevivência do capitalismo internacional” (MELO e SOUSA, 2017, p. 31). Na mudança de equipe, e com forte influência de um movimento chamado Escola Sem Partido (ESP)²⁵, a BNCC passa a ser “pautada no cerceamento da crítica e da liberdade de expressão”, deixando os educadores apreensivos (MELO e SOUSA, 2017, p. 35).

A versão da BNCC referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi aprovada em dezembro de 2017, tendo como prazo de adequação curricular o ano de 2018, para que seja implantada até 2020 por todas as escolas brasileiras. Já a versão referente ao Ensino Médio

²⁴ Ver Becker (2016).

²⁵ Em texto sobre a relação entre a BNCC e o movimento ESP, a pesquisadora Elizabeth Macedo (2017) desenvolve uma análise contundente sobre as políticas educacionais brasileiras na contemporaneidade.

ainda está em processo de debate e desenvolvimento, porém há a expectativa de aprovação no decorrer de 2018.

Não é intenção, aqui, detalhar as polêmicas que envolvem a BNCC, até mesmo pelo fato de ela estar em pleno período de implementação, mas afirmar a relevância da discussão em torno desse documento, cujas disposições significam sérias interferências na organização das escolas e na relação com os componentes curriculares. Em linhas muito gerais, cabe dizer que se trata de um material normativo de ampla abrangência, com pretensões de abarcar conhecimentos, competências e habilidades referentes a todos os componentes curriculares da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e de fornecer os princípios básicos segundo os quais as escolas de todo o Brasil devem compor seus currículos e estabelecer suas atividades.

1.3 Produção acadêmica sobre Dança na escola no Brasil

O compilado de obras a seguir não busca representar a totalidade de pesquisas sobre Dança na escola no contexto brasileiro, tampouco enumerar os trabalhos “mais relevantes” desta temática. São textos oriundos de investigações sobre o assunto e, como qualquer trabalho, carregam características dos períodos em que foram escritos.

Começamos a pesquisa de literatura específica com base nas nossas próprias referências, ou seja, lembrando quais foram os livros, os artigos, as teses e as dissertações – e seus respectivos autores – que fundamentam a produção que temos desenvolvido sobre o tema Dança na escola/docência em Dança já há algum tempo. A partir dessa primeira retomada, analisamos também quais eram os autores referenciados nos trabalhos que já conhecíamos, pois “as referências citadas por um autor identificam de maneira mais precisa o relacionamento entre documentos que tratam do mesmo assunto” (GARFIELD, 1955 *apud* MUGNAINI e STREHL, 2008, p. 95).

Fizemos, também, buscas na internet, principalmente no Google Acadêmico²⁶, através da pesquisa avançada, em que é possível limitar o período, as palavras-chave, local de publicação e autoria, o que nos possibilitou encontrar alguns trabalhos na íntegra. Lemos os resumos dos trabalhos que, pelo título, aparentavam ter maior semelhança com a investigação e, então, selecionamos para ler aqueles que aprofundavam, conforme a nossa ótica, a questão da docência e do papel do professor para o ensino de dança na escola.

Num segundo momento, “rastreamos” teses, dissertações e artigos em bancos de dados online, como o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior²⁷ (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações²⁸ (BDTD) e a Scientific Electronic Library Online²⁹ (SCIELO), por meio das palavras-chave “docência em dança”, “docência em dança na escola”, “dança na escola” e “ensino de dança”. Neste caso, utilizamos a mesma peneira iniciada pelo título, passando ao resumo e, finalmente, o texto completo, como nas referências citadas anteriormente.

Estabelecemos como recorte temporal o período entre 1990 e 2018, pois é a partir da década de 1990 que começam a ser promovidas as primeiras pesquisas sobre Dança na escola no Brasil (FALKEMBACH, 2017), as quais antecedem a criação dos vários cursos de graduação em Dança no país e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996).

Para isso, listamos textos que consideramos representar documentos marcantes em relação ao tema no período estabelecido e, então, elaboramos uma planilha no programa de edição Microsoft Excel, com os dados resultantes da pesquisa.

Por ter maior interesse nos aspectos qualitativos durante a análise da literatura sobre o

²⁶ Versão da plataforma Google para pesquisas acadêmicas. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>> Acesso em 12 mar. 2018.

²⁷ <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>

²⁸ <<http://bdtb.ibict.br/vufind/>>

²⁹ <<http://www.scielo.org/php/index.php>>

tema, optamos por dar atenção a evidências históricas e contextuais, minimizando o enfoque nos dados quantitativos. Por isso, embora o trabalho apresente alguns dados numéricos, não há intenção de verificar a percentagem de crescimento de publicações ao longo do tempo, mas pontuar que essa ampliação é resultado de uma série de relações – algumas tratadas aqui – e que esse processo não se limita ao que é bordado neste texto.

Até a década de 1980, havia um número reduzido de pesquisadores brasileiros que abordavam, em suas investigações acadêmicas, temáticas relacionadas à Dança, de modo geral. Durante a revisão de literatura, encontramos um livro intitulado *O uso do folclore na Educação: o frevo na didática pré-escolar*, datado de 1981 e escrito pela pesquisadora peruana Carmela Oscanoa de Cárdenas. A autora, interessada pelas manifestações folclóricas brasileiras, mudou-se de Lima para Recife, com o objetivo de pesquisar o frevo como possibilidade de trabalho com dança na Educação Infantil. Cárdenas (1981) passou pouco mais de um ano em terras brasileiras, praticando e estudando o frevo e fazendo uma experimentação prática em uma escola de Educação Infantil para, então, publicar os resultados da sua análise no livro em questão. Para a pesquisadora,

A inclusão da dança, do ponto de vista pedagógico, é de fundamental importância na fase pré-escolar, pois ela exerce papel psicossocial dentro de um grupo, para a formação da personalidade, constituindo, assim, uma base no processo de sociabilização da criança (CÁRDENAS, 1981, p. 10).

Entre as décadas de 1980 e 1990, a maioria dos estudos brasileiros sobre a Dança na escola parte da consulta a estudos de pesquisadoras da Argentina, a exemplo dos trabalhos assinados por María Fux (1983), Patricia Stokoe e Ruth Harf (1987) e Paulina Ossona (1988), que investigam as teorias do austro-húngaro Rudolf Von Laban³⁰ (1879 – 1958), disseminando-as na América do Sul (STRAZZACAPPA, 2010). Assim, muito embora o livro de Laban, *Modern*

³⁰ Para conhecer um pouco do trabalho desenvolvido por Laban e sua influência no Brasil, ver em: SCIALOM, Melina. Laban Plural: arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil. São Paulo: Summus, 2017.

Educational Dance (1948), tenha sido traduzido para o português (*Dança Educativa Moderna*) apenas em 1990, mais de 40 anos depois do seu lançamento na Inglaterra, a propagação de suas teorias³¹ no Brasil inicia-se já na década de 1980, sob influência dos estudos pioneiros dessas pesquisadoras.

Como uma das primeiras brasileiras a desenvolver um trabalho acadêmico abordando a Dança na escola no Brasil, a pesquisadora Isabel Marques³² defende sua dissertação de mestrado em Dance Studies no Laban Centre for Movement and Dance, em Londres, com o título *Dance in the Curriculum: the Brazilian case*, em 1989. Desse momento em diante, a autora passa a focar, de modo ainda mais intenso, as políticas educacionais de inclusão da Dança nas escolas brasileiras. Além das atividades profissionais de criação, docência e pesquisa acadêmica, Marques também presta assessoria a instituições públicas na elaboração de documentos relacionados ao ensino de dança, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b, 1998a), por exemplo. Assim como as autoras argentinas, Marques também auxiliou na disseminação inicial das teorias de Laban no Brasil e ainda tem este teórico como uma de suas principais referências.

Entre teses, dissertações, livros, capítulos de livros e artigos em periódicos, é possível identificar as pesquisadoras brasileiras que iniciaram as investigações sobre Dança na escola no Brasil, dentre as quais se destacam: Marques (1990; 1991; 1996; 1997; 1998; 1999), Rengel e Mommensohn (1993), Saraiva (1994), Nanni (1995a; 1995b), Pereira (1997), Barreto (1995; 1998), Verderi (1996; 1998), Gerken (1999) e Scarpato (1999).

A dissertação de mestrado da pesquisadora Débora Barreto (1998), intitulada

³¹ Aqui, nos detemos ao pensamento de Laban na relação com a produção acadêmica brasileira, especialmente sobre o tema da Dança na escola de Educação Básica. Em termos práticos, segundo Scialom (2017, p. 80), “o legado labaniano foi sendo introduzido no país por meio de aulas direcionadas ao ensino da dança e do teatro em estúdios particulares e pequenas escolas no Sudeste e no Sul do país” desde a década de 1940.

³² É possível conhecer um pouco mais do trabalho desenvolvido pela pesquisadora Isabel Marques através da página eletrônica do Instituto Caleidos, disponível em: <<http://www.caleidos.com.br/instituto-caleidos>>

Dança...ensino, sentidos e possibilidades na escola e defendida na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), tem por objetivo “indagar e compreender o fenômeno que é o *ensino de dança na escola*, buscando ainda criar diretrizes de ação pedagógica para este ensino” (BARRETO, 1998, p. 11). Esse texto dá origem a um livro, com o mesmo título, lançado em 2004. Outro trabalho marcante para o período é o livro *Ensino de Dança Hoje: textos e contextos*, de Isabel Marques (1999), que discute possibilidades práticas para o ensino de dança e a importância das mudanças realizadas na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 em relação ao Ensino de Arte nas escolas.

Com outro cenário, a década de 2000 é marcada por um aumento considerável de pesquisas publicações a respeito da temática, explorando a Dança no ensino escolar e suas idiossincrasias (FALKEMBACH, 2017). Das pesquisas de Silva (2016) referentes à situação dos cursos de Dança nas universidades brasileiras extrai-se um dado que indica o momento em que a produção acadêmica sobre o tema da *Dança na Educação Básica* demonstra significativa ampliação. A autora observa que, até o ano de 2002, existiam apenas 10 cursos de graduação na área de Dança em funcionamento no Brasil e que, em 2012, esse número aumentou para 30, ou seja, em apenas dez anos, a oferta de cursos de Dança em universidades nacionais foi triplicada.

Com a multiplicação expressiva de estudantes das licenciaturas em Dança, novos professores ingressam nas instituições de Ensino Superior, configurando seus quadros docentes de modo a abarcar diversificados aspectos da formação e atuação docente na Educação Básica. Assim, muitos professores universitários que originalmente não demonstravam interesse pela temática da Dança na escola passam a aproximar-se dela em razão de demandas específicas da licenciatura, direcionando sua atenção a estudos desenvolvidos na intersecção dos campos da Dança e da Educação.

Entre 2000 e 2009, novos nomes de pesquisadores passam a ser recorrentes nos trabalhos sobre Dança na escola no Brasil, como, por exemplo: Freire (2001), Strazzacappa

(2001a; 2001b; 2002), Chaves (2002), Fiamoncini (2002-2003; 2003), Carneiro (2003), Assumpção (2005), Martins (2005), Morandi (2005), Strazzacappa e Morandi (2006), Silva (2007), Vargas (2007), Vieira (2007), Maçaneiro (2008), Cazé (2008), Santos (2008), Vieira e Lima (2008) e Lima (2009). Além destes, encontra-se também textos das autoras já citadas na lista referente à década de 1990: Marques (2001; 2003a; 2003b) Barreto (2004), Rengel (2004) e Saraiva (2009).

Destaca-se a obra *Entre a Arte e a Docência: a formação do artista de dança*, de Strazzacappa e Morandi (2006), que enfoca experiências docentes, artísticas e investigativas das autoras nas áreas de Arte e Educação, levando em consideração o conteúdo da LDB de 1996. A obra é composta por duas partes: a primeira, intitulada *A dança e a formação do artista*, reúne uma seleção de artigos de autoria de Strazzacappa relacionados à formação do profissional da Dança; e a segunda, denominada *A dança e a educação do cidadão sensível*, trata da inserção da Dança nas escolas, tendo por base os resultados da pesquisa de mestrado de Morandi.

A partir de 2010, as pesquisas expandem-se ainda mais, em função da disseminação dos trabalhos anteriores, possibilitando a busca por novos olhares para o tema, instigados também por produções acadêmicas dos *novos* licenciados em Dança, formados durante a década de 2000, que optam por dar seguimento às pesquisas iniciadas nas graduações. Como uma das obras emblemáticas desse período, tem-se o volume *Algumas perguntas sobre dança e educação*, resultante da 3ª edição do evento *Seminários de Dança*, que ocorre paralelamente ao Festival de Joinville³³. A publicação propõe-se a refletir sobre “os diferentes contextos de formação, as relações entre eles e a pluralidade de experiências decorrentes da relação ensino-aprendizagem da dança” (TOMAZZONI, WOSNIAK e MARINHO, 2010, p. 14). O material reúne textos de pesquisadoras destacadas por seus trabalhos sobre Dança na escola e processos

³³ Para saber mais, consultar: <<http://festivaldedancadejoinville.com.br/>>

formativos em Dança (como Isabel Marques e Márcia Strazzacappa, por exemplo), convidadas a dissertar acerca da temática do evento por meio de perguntas formuladas para motivar a reflexão sobre as relações entre Dança e Educação. A segunda parte do volume é dedicada à apresentação de artigos de professores universitários e estudantes de graduação e de pós-graduação, o que possibilita visualizar um amplo quadro de pesquisas, parcerias e filiações.

Além do material resultante do evento de Joinville, é possível encontrar um número significativo de trabalhos realizados a partir de pesquisas desenvolvidas entre 2010 e 2017, por diversos autores, dentre eles: Marques (2010), Fernandes (2010), Costa (2010; 2011), Strazzacappa (2011; 2014), Cravo (2011), Vieira (2011), Mödinger *et al.* (2012a; 2012b), Falkembach (2012; 2017), Assis (2012), Boas (2012), Borges (2012), Castro (2012), Silva (2012), Tadra *et al.* (2012), Piccinini e Saraiva (2012), Zancan (2012), Corrêa (2012), Curvelo (2013), Robatto (2012), Figueiredo (2013), Francischi (2013), Almeida (2013; 2016), Ferreira (2013), Anjos (2014), Godoy (2014), Cazé (2014), Corrêa e Santos (2014), Luz (2015), Cruz (2015), Santos (2015), Sousa (2015), Souza (2015), Batalha (2016), Cunha (2016), Ferrari (2016), Andrade (2016), Silveira (2016), Oliveira (2016) e Gonçalves (2017).

Os trabalhos aqui mencionados correspondem a diferentes tipos de produção textual, tais como livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos

Imagem 3 – Composição de Livros – Crédito: Josiane Franken Corrêa



resultantes de investigação acadêmica de pós-graduação *stricto sensu*. Ao restringir a análise aos trabalhos de dissertação e tese sobre Dança na escola, é possível identificar as instituições que despontam com maior produção relacionada ao tema. Nas décadas de 1990 e 2000, com a produção mais dispersa em diferentes pontos do país, constata-se a recorrência no desenvolvimento de pesquisas acerca da Dança na escola no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A partir de 2010, destaca-se o Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Percebe-se uma concentração cada vez maior de pesquisas no PPG em Dança da UFBA, o que demonstra o cumprimento satisfatório, por parte deste curso, da expectativa de abarcar as pesquisas específicas da Dança. Os demais trabalhos de mestrado provêm, na sua maioria, de cursos nas áreas de Educação, Artes, Comunicação e Semiótica, Artes Cênicas e Educação Física. No caso da produção de teses, considerada a diversidade de temáticas exploradas nesse campo, bem como a inexistência de cursos de doutorado em Dança no Brasil até o momento, observa-se que a grande maioria dos trabalhos origina-se em cursos da área de Educação.

1.4 Ensino Superior em Dança no Rio Grande do Sul e movimentos decorrentes

No Rio Grande do Sul, o primeiro curso de licenciatura em Dança inicia suas atividades em 1998, na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), na cidade de Cruz Alta (RS), localizada a 360 quilômetros da capital, Porto Alegre. Durante quatro anos (1998–2002), a UNICRUZ figura como única Instituição de Ensino Superior (IES) a ofertar um curso nesses moldes no estado.

Em sua pesquisa de doutorado, que trata da história do curso de Dança da UNICRUZ e a

movimentação que ele proporcionou ao campo da Dança no município de Cruz Alta e no estado, a pesquisadora Carmen Hoffmann (2015, p. 112) explana que o projeto político-pedagógico do curso “[...] reiterava que preparava o profissional da dança para atuar no magistério, assim como em pesquisas da área [...]”. A autora enfatiza que a cidade mantinha uma cultura da dança bastante consolidada e que havia um circuito de eventos, especialmente durante a década de 1990, que proporcionava a vinda de artistas nacionalmente reconhecidos. Dois eventos marcantes e bastante esperados pelos grupos e companhias de dança eram o Dança Cruz Alta e o Festival Internacional de Folclore, que tinham como características principais o intercâmbio com artistas de diferentes contextos e uma mostra de trabalhos que primava pela qualidade estética e não pela competitividade, como ocorre com grande parte dos festivais de dança (HOFFMANN, 2015).

Sobre os Festivais Internacionais de Folclore realizados em Cruz Alta, Hoffmann³⁴ (2015, p. 99-100) considera:

O intercâmbio entre povos de diferentes raças, credos, usos e costumes se estabeleceu em cada edição, com uma aceitação e apreciação coletiva de todas as danças apresentadas. A comunidade se envolvia de tal maneira, que acolhia em suas casas os visitantes estrangeiros, oferecendo almoços, troca de presentes e, o mais pitoresco: a comunicação por meio de gestos ou com dicionários para facilitar as conversas. [...] O evento, além da questão do espetáculo, cumpria também com papel educacional, proporcionando oficinas e apresentações em diversas escolas, onde os professores e alunos se preparavam e buscavam conhecer a cultura dos povos que estavam anunciados, e quando o evento acontecia, já tinham uma ideia da geografia, história, danças, língua enfim, das características de cada grupo estrangeiro.

³⁴ “Carminha”, como é conhecida entre os colegas do campo da Dança, é uma militante da dança que luta, principalmente, pela abertura de espaços para os profissionais da Dança no mercado de trabalho. Participou da criação, inauguração e desenvolvimento do Curso de Dança da UNICRUZ e hoje é professora adjunta do Curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Sua tese, intitulada “A trajetória do Curso de Dança da UNICRUZ (1998 – 2010)”, pode ser acessada no endereço: <<http://repositorio.pucrs.br:8080/dspace/handle/10923/7155>>

Já sobre o evento Dança Cruz Alta, a autora relata:

Muitos grupos, companhias e renomados profissionais da dança brasileira se fizeram presentes em Cruz Alta, entre eles, Ana Botafogo, Carlinhos de Jesus, Francisco Timbó, Roseli Rodrigues, Dicléia Souza, Mario Nascimento, Paulo Caldas, Laco Paulo Guimarães, Marco Bragatto, Jane Blauth. Em todas as edições eram promovidas mostras, seminários, mesas redondas, espetáculos e discussões acerca da descentralização, qualificação e profissionalização da dança, especialmente em Cruz Alta e na região (HOFFMANN, 2015, p. 101).

Essas duas passagens encontradas na pesquisa de Hoffmann (2015) sinalizam o fluxo de professores de dança bailarinos e coreógrafos que havia no município de Cruz Alta em função da organização de eventos artísticos que lá aconteciam, o que se tornou, dentre outros fatores, motivo para a implantação de um curso superior de Dança no interior do estado. Apesar de sua importância e pioneirismo, o primeiro curso de Dança – Licenciatura do Rio Grande do Sul encerrou suas atividades em 2010. Hoffmann (2015, p. 138) explica as razões para isso:

O primeiro motivo pela interrupção estava associado à política institucional, que previa abertura de novas turmas a partir de um número mínimo de alunos matriculados, o que não ocorreu em 2003 e 2004. O outro motivo estava relacionado à migração e adequação dos alunos, que ingressaram nesse período, em turmas em andamento (HOFFMANN, 2015, p. 138).

A partir de 2002, outras universidades sul-rio-grandenses criam seus cursos de graduação em Dança, o que contempla uma demanda crescente de profissionais interessados na formação específica de professor de Dança nesse contexto. Atualmente, o Rio Grande do Sul destaca-se no cenário nacional como um dos dois estados brasileiros (ao lado de São Paulo) com maior número de cursos de graduação em Dança – ao todo, são oferecidos sete cursos: um bacharelado, um tecnológico e cinco licenciaturas.

O curso de bacharelado é ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em Santa Maria (RS); o curso tecnológico, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), em Caxias do Sul (RS); e os cursos de licenciatura são oferecidos pela Universidade Luterana do

Brasil (ULBRA), em Canoas (RS)³⁵, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em Montenegro (RS), pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em Pelotas (RS), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre (RS), e pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em Santa Maria (RS).

Esse aumento exponencial da quantidade de cursos de graduação em Dança reflete-se na qualificação do debate em torno de questões específicas da área e no crescente número de pesquisadores que a ela se dedicam, motivando a organização do *Encontro Estadual de Graduações em Dança*. As metas desse importante evento de natureza artística e científica são:

[...] aproximar as graduações em dança (acadêmicos, egressos, professores e amigos) do Rio Grande do Sul para fortalecer uma identidade de classe; promover atividades de pesquisa acadêmica em dança, colaborando para a qualificação e circulação; divulgar trabalhos artísticos de nível acadêmico; promover discussões de temáticas relevantes na área da dança propondo, se necessário, ações políticas por meio de manifesto, carta aberta etc (VALLE, 2016, p. 23).

Com um formato itinerante, o *Encontro* tem sua primeira edição no ano de 2009, em Canoas (RS), município que sedia também a segunda edição do evento, ocorrida em 2011. A terceira edição do *Encontro* ocorre em 2012, na cidade de Pelotas (RS); a quarta edição realiza-se em 2014, em Montenegro (RS); e a quinta edição, ocorrida no ano de 2016, tem sua sede na capital, Porto Alegre. O evento destaca-se, também, pela produção coletiva de documentos de cunho reivindicatório, elaborados com base em necessidades evidenciadas na ação pedagógica e na prática investigativa dos profissionais do ensino da dança, e que são endereçados a entidades políticas e a órgãos públicos. Um exemplo significativo dessa ação política da categoria são as cartas elaboradas a partir do *Encontro* realizado em agosto de 2011, que solicitam ao governo estadual a criação de vagas para professores de Dança na rede

³⁵ Disponível em: <<http://www.ulbra.br/canoas/graduacao/presencial/danca/licenciatura>> Acesso em 10 ago. 2017. Segundo a base de dados referente à Educação Superior no Brasil, gerenciado pelo Ministério da Educação, este curso está em processo de extinção. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>> Acesso em 17 mai. 2018.

pública do Rio Grande do Sul.

É possível constatar os efeitos dessas cartas no quadro de vagas docentes aberto pelo Edital do Concurso Público para o Magistério Estadual (Edital 01/2011 SEDUC RS) para o cargo de professor do componente curricular Ensino de Arte, no qual consta a menção às quatro formações na área: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, numa perspectiva inédita de contemplar as quatro linguagens artísticas. O relato de Flavia Pilla do Valle (2016), professora do curso de licenciatura em Dança da UFRGS e uma das organizadoras do *Encontro das Graduações*, reflete sobre essa importante conquista dos profissionais do ensino da Dança:

Na segunda “Carta”, redigida ao então Secretário da Educação José Clóvis de Azevedo, alertou-se para a importância da dança ser prevista nas vagas do edital a ser lançado para professores da Rede Estadual do Ensino. E, de fato, quando saiu, houve vagas para essa formação [referindo-se à dança] (VALLE, 2016, p. 24).

A movimentação decorrente das demandas criadas desde a elaboração dos novos cursos de graduação em Dança e do crescente número de profissionais deles egressos gerou uma série de iniciativas que resultaram em oferta de trabalho, mesmo que de maneira ainda tímida. A partir de 1998, se destacam períodos em que essas ofertas foram intensificadas, e outros em que elas decaíram drasticamente, evidenciando altos e baixos ocasionados pela instabilidade política do Brasil e do Rio Grande do Sul.

De qualquer modo, o reconhecimento inicial da formação em licenciatura em Dança e a necessidade de trabalho legalizado, responsáveis pela manutenção da profissão no estado, mostram-se decorrentes da reunião de profissionais atuantes no campo da Dança em debates políticos e da atuação propositiva perante os órgãos responsáveis, assim como da busca e criação de espaços de trabalho, ações realizadas pelos próprios professores recém-formados. Segundo a professora Andréa Bittencourt de Souza (2015, p. 41) “[...] esses recentes cursos de graduação em Dança – e todos os movimentos acadêmicos que deles decorrem – [...] impulsionaram a abertura de concursos públicos para o licenciado em Dança no estado do RS”.

Além da oferta de vagas nos concursos públicos do magistério estadual, acontecem, ainda na década de 2000, importantes iniciativas de Prefeituras Municipais, a exemplo dos municípios de São Leopoldo, Horizontina e Montenegro, entre outros.

Nessa busca por reconhecimento e abertura de frentes de trabalho por parte da crescente comunidade de professores licenciados em Dança, salienta-se, também, a elaboração dos Referenciais Curriculares Estaduais para o Ensino de Dança Lições do Rio Grande (RCE) (RIO GRANDE DO SUL, 2009), documento que objetiva nortear o ensino de Dança na escola pública estadual por meio da apropriação sul-rio-grandense dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997a, 1997b, 1998), considerados “[...] necessariamente amplos e, por essa razão, insuficientes para estabelecer a ponte entre o currículo proposto e aquele que deve ser posto em ação na escola e na sala de aula” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 11). Assim como os PCN, os RCE possuem uma de suas partes dedicada ao ensino e aprendizagem da Dança, tendo como temas estruturantes para a prática docente: criação, elementos do movimento, relações em dança, apreciação e contextualização.

Com a série de acontecimentos ocorridos desde a promulgação da LDB de 1996, tendo como principais eventos a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a criação do curso de Dança da UNICRUZ, a ampliação do número de licenciaturas em Dança no Brasil e no RS, a publicação dos RCE e a realização de concursos com vagas para professores licenciados em Dança, é possível verificar uma cadeia de ações em que cada novo movimento impulsiona e fortalece os estudos relacionados à Dança na escola.

1.5 Produção Acadêmica sobre Dança na escola no RS

No que se refere ao campo de estudo, enfatizam-se as pesquisas de pós-graduação que, também em função das implicações históricas mencionadas, ocasionam uma mudança na perspectiva, vislumbrando a Dança, cada vez mais, como uma possibilidade concreta de prática

artística na escola e como uma disciplina curricular autônoma, mas nem por isso isolada ou destituída de aspectos interdisciplinares, muito pelo contrário: um campo que se fortalece e se reinventa constantemente na interação com outros campos do conhecimento.

Numa busca mais abrangente sobre as pesquisas acerca da Dança na escola na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, é possível encontrar cerca de setenta investigações, desenvolvidas em programas de pós-graduação de universidades federais, estaduais e privadas, situadas em diferentes regiões do país. Considerando o período entre 1990 e 2017, a maior parte das pesquisas foi realizada em cursos de mestrado localizados na região Sudeste do Brasil e aborda o tema sob diferentes enfoques, sendo os dois principais: a Dança inserida na escola como disciplina curricular obrigatória e pertencente à área de Artes e a Dança no contexto escolar desenvolvida em práticas com diferentes objetivos, tais como a realização de projetos em turno inverso (ou contraturno) às atividades de classe, a integração nos conteúdos de Educação Física, a realização de parcerias entre escolas de ensino formal e instituições de ensino não formal de dança (academias, escolas estúdios e conservatórios), entre outras possibilidades.

Ao reduzir o foco para o contexto do Rio Grande do Sul, é possível encontrar sete pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* que abordam o tema, sendo cinco dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. De modo geral³⁶, a análise do conteúdo das investigações elaboradas em nível de mestrado considera que os dois trabalhos desenvolvidos na década de 1990, quando o estado ainda não contava com cursos de licenciatura em Dança, enfocam o ensino de Dança como integrante da disciplina de Educação Física. Ou seja, tanto a dissertação de Márcia Gonzalez Feijó (1996) como a de Sybelle Regina Carvalho Pereira (1997), ambas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da

³⁶ Considerando que não é intenção do estudo gerar uma discussão pormenorizada sobre cada pesquisa acadêmica sobre Dança na escola realizada no Rio Grande do Sul, indicam-se os títulos das dissertações e teses pesquisadas, referenciadas ao final deste texto e disponíveis na internet.

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), compreendem a Dança na escola como conteúdo, e não como uma disciplina autônoma – possibilidade concretizada, em alguns contextos, somente depois da promulgação da LDB (1996) e da publicação dos PCN (1997).

Na década de 2000, tem-se a dissertação de Sueli Salva (2003), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com base em uma pesquisa qualitativa e etnográfica acerca das significações relativas à Dança em um grupo de estudantes de uma escola pública municipal de Porto Alegre, reunidos para essa prática artística no turno inverso ao das atividades de classe. Há também a dissertação de Ângela Ferreira da Silva (2007), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), cujo foco são os significados construídos a partir da aprendizagem da Dança por alunos de uma escola pública municipal de Porto Alegre envolvidos num projeto extraclasse. Observa-se que, embora esses dois trabalhos situem-se no contexto da educação formal, ambos enfocam a Dança como atividade extraclasse, de caráter facultativo.

A abordagem da Dança como disciplina curricular da Educação Básica é contemplada somente a partir de 2010. Nesse sentido, são verificados três trabalhos sobre o tema desenvolvidos no Rio Grande do Sul: uma dissertação de mestrado e duas teses de doutorado.

As teses de doutorado, ambas defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, foram desenvolvidas por Andréa Bittencourt de Souza (2015), cuja investigação enfoca a constituição da identidade do professor de Arte/Dança na escola sul-rio-grandense diante do recente processo de inserção curricular da disciplina, e por Maria Fonseca Falkembach (2017, p. 11) que, ancorada metodologicamente na Etnografia Performativa, na Cartografia e na Genética Teatral, analisa o modo como seis professoras graduadas em Dança compõem suas práticas artístico-pedagógicas no sistema formal de ensino de escolas públicas no Rio Grande do Sul.

A busca empreendida e a breve análise dos trabalhos indicam que, no contexto

componhas coreográfica colaborativa

Making-of - Pequeno Texto # 3

A minha dissertação de mestrado é um destes trabalhos (CORRÊA, 2012). Realizada nos anos de 2011 e 2012 no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS, investiga o processo de construção dos corpos dançantes na escola de ensino formal, por meio da análise de uma experiência autoetnográfica acontecida nas aulas de Dança, ministradas de forma curricular durante um semestre para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de Porto Alegre (RS). Em linhas gerais, a experiência provocou a problematização das relações entre os saberes teóricos e práticos que envolvem a disciplina de Dança, assim como o estudo das características do contexto escolar e da minha relação, enquanto professora de Dança, com a comunidade daquela instituição. A imagem a seguir é uma fotografia que fiz durante a pesquisa em questão.

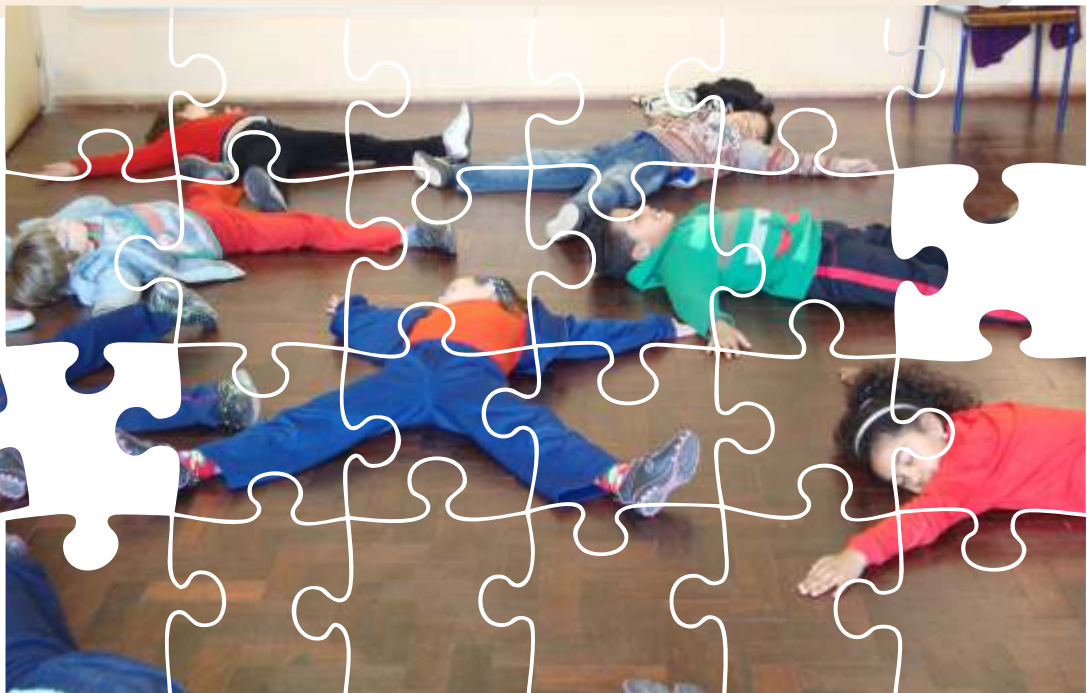


Imagem 4 – Ensinar dança envolve... – Acervo pessoal da autora

selecionado, não há um aumento considerável no número de investigações sobre o assunto em questão, embora se verifique uma mudança de foco nas investigações, decorrente de transformações de ordem social e política do país e do ambiente em que as pesquisas se concretizam. Desse modo,

A formação em dança no Rio Grande do Sul tem se qualificado nas últimas décadas em parte devido ao surgimento de diversos cursos de graduação e pós-graduação que ajudam a fomentar e circular os saberes. Já a interface universitária com a pesquisa se dá em instâncias formais e oficiais, mas também se dá no cotidiano da sala de aula. Esse dia a dia problematizador e questionador, fomentado pelo professor e, conseqüentemente, pelo aluno, nos parece de grande relevância para o pensamento crítico e desenvolvimento de uma postura ética (VALLE e HAAS, 2011, p. 25).

Acreditamos que a mudança no foco das investigações sobre Dança na escola no contexto sul-rio-grandense tem relação com a inserção de professores licenciados em Dança na Educação Básica, fato que proporciona o estabelecimento de pesquisas empíricas, mesmo que não formalizadas, ou seja, sem vínculo com algum programa de pós-graduação, empresa ou outra instituição de pesquisa, no cotidiano escolar.

Além desses aspectos, a divulgação dos trabalhos através da publicação de artigos em periódicos científicos de cada área específica também interfere no volume de pesquisas e no modo como a produção acadêmica é organizada. Atualmente, grande parte dos programas de pós-graduação no Brasil possui revista própria de divulgação científica, responsabilizando-se por receber, avaliar (em sistema de colaboração entre pares) e publicar artigos de pesquisadores que, no intuito de contribuir com as discussões e participar do avanço do seu campo de conhecimento, compartilham os resultados das suas investigações.

Com a facilidade de acesso proporcionada pelos portais digitais através da internet, é factível o envio de textos armazenados em “computadores de uso pessoal” diretamente aos canais de publicação de diferentes instituições, localizadas em diferentes regiões do país, e até mesmo para periódicos internacionais. Nesse cenário virtual de produção e disseminação

acadêmicas, torna-se relevante identificar as universidades, instituições e programas de pós-graduação situados no Rio Grande do Sul que mantêm iniciativas relacionadas à divulgação de pesquisas da área de Artes Cênicas, especialmente os que abarcam trabalhos relacionados ao tema da Dança na escola.

Conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), alguns dos principais periódicos³⁷ da área de Artes ligados a instituições sul-rio-grandenses são: a Revista Brasileira de Estudos da Presença (FACED UFRGS), a Revista Educação (Centro de Educação UFSM), a Revista Cena (PPGAC UFRGS), a Revista da FUNDARTE (FUNDARTE), a revista Movimento (ESEFID UFRGS), a Revista Educação (PPGE PUCRS), a revista Conexão: Comunicação e Cultura (CCSO UCS) e a Revista Paralelo 31 (PPGAV UFPel).



Imagem 5 – Montagem Logomarcas – Crédito: Josiane Franken Corrêa

³⁷ Em uma rápida consulta na internet, é possível encontrar os portais eletrônicos das revistas citadas.

Esses periódicos apresentam importantes reflexões oriundas de pesquisas sobre e em Artes que enfocam múltiplas questões relacionadas às diferentes linguagens artísticas, discutidas sob perspectivas diversas e envolvendo aspectos estéticos, pedagógicos, filosóficos, históricos, antropológicos, dentre outros. As discussões a respeito da relação entre a Arte e o ambiente escolar são encontradas em maior número na Revista da FUNDARTE. Esse periódico é avaliado como *Qualis B1*³⁸ pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e recebe artigos resultantes de estudos teóricos e pesquisas sobre práticas artísticas e docentes em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Seu critério de seleção de trabalhos é a “contribuição à Arte, Educação e *Performance*, bem como a originalidade do tema, o tratamento dado ao assunto, a consistência, o rigor da abordagem teórica e a qualidade do texto” (REVISTA DA FUNDARTE). Levando em consideração os trabalhos publicados entre o 1º número da Revista, em 2001, e o seu 34º número, em 2017, é possível identificar mais de 40 artigos publicados referentes à área da Dança, e um bom número deles relaciona a Dança com as questões envolvidas na inserção da Arte no currículo escolar.

Ao longo de seus 16 anos de existência, a Revista da FUNDARTE destacou-se por divulgar trabalhos com enfoque específico no tema Dança na escola e outros que, de diferentes formas, se aproximam das discussões relacionadas a processos de Dança na educação de crianças e jovens, a exemplo das pesquisas de Marques (2001); Bins e Valle (2005); Lopes (2006); Vieira e Lima (2008); Tomazzoni (2008); Icle, Costa e Lopes (2009); Parisoto, Pinto e Lopes (2014); Ulrich, Rhoden e Schoellkopf (2014); Corrêa, Martins e Santos (2017); Moojen, Wolffenbuttel e Narvaz (2017); e Vieira (2018).

Além das revistas eletrônicas, é possível encontrar trabalhos de graduandos, pós-

³⁸ A avaliação de qualidade dos periódicos nacionais possui atualização anual e segue uma série de critérios definidos pela CAPES, como número de exemplares circulantes, número de bases de dados em que está indexado, número de instituições que publicam na revista, entre outros. Existem 8 níveis de qualidade, na seguinte ordem: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C.

graduandos e professores de dança nos *Anais dos Encontros de Graduação em Dança do RS*, disponível no *blog* do evento³⁹. Em meio aos canais físicos de divulgação de textos sobre a Dança no ambiente escolar, identifiquei duas editoras sul-rio-grandenses dedicadas às áreas de Arte e Educação: a Editora Mediação e a Editora Edelbra, ambas preocupadas em assumir produções literárias voltadas às demandas da Educação Básica.

Pela Editora Mediação, encontram-se os títulos *Escola em Dança: movimento, expressão e arte*, de Lisete Arnizaut Machado de Vargas (2007), e *Teatro e Dança nos Anos Iniciais*, de Taís Ferreira e Maria Fonseca Falkembach (2012), além de capítulos sobre Dança na escola publicados em livros que abordam as diversas linguagens artísticas. Já pela Editora Edelbra é possível encontrar dois livros que contam com a reflexão de professores das diferentes linguagens artísticas e que atuam no estado. Organizados por Mödinger *et al.* (2012), um chama-se *Práticas pedagógicas em ARTES: espaço, tempo e corporeidade* (2012b) e é direcionado para o Ensino de Arte nos anos iniciais do ensino fundamental, e o outro chama-se *ARTES visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes* (2012a) e é direcionado para professores dos anos finais do ensino fundamental. A pesquisadora que representa a Dança neste projeto é a professora Flavia Pilla do Vale.

A revisão que propomos aqui não se trata de uma pesquisa exaustiva, muito pelo contrário, tem como intenção ilustrar, de modo



³⁹ <http://encontrograduacoes.blogspot.com/>

geral, como vêm se configurando as produções acadêmicas e literárias sobre o tema envolvido na investigação nos contextos brasileiro e sul-riograndense.

1.6 Queremos vagas!

Segundo dados disponíveis na página eletrônica da Secretaria Estadual de Educação⁴⁰, o Rio Grande do Sul conta com a existência de 10.128 escolas de Educação Básica, das redes de ensino estadual, federal, municipal e privada. Na rede pública estadual, há 2.551 escolas em funcionamento, e apenas 8 delas contam com o trabalho de professoras licenciadas em Dança. A partir do concurso de 2013, 18 professoras de dança foram nomeadas para assumir a disciplina de Ensino de Arte – especificidade Dança das escolas públicas estaduais do RS. Realizamos a pesquisa relativa à assunção e à exoneração das vagas entre dezembro de 2016 e fevereiro de 2018 e, ao final deste período, o quadro que se apresentava era o seguinte: oito professoras estavam em atuação, dez não estavam atuando nas escolas, seis tinham assumido o cargo e pediram



Imagem 6 – Mapa da Docência em Dança no Rio Grande do Sul – Crédito: Gianni Franken

⁴⁰ Fonte: <<http://www.educacao.rs.gov.br/busca-de-escolas>> Acesso em 20 jun. 2018

exoneração, e quatro não chegaram a assumir as suas vagas. Neste mapeamento, constatamos que havia cinco professoras atuando na cidade de Porto Alegre, duas em Pelotas e uma em Caxias do Sul.

Levando em consideração somente as práticas de dança ofertadas na disciplina de Ensino de Arte, por professor habilitado e concursado, verificamos que *menos de 1%* das instituições tem, neste componente curricular, a especificidade Dança.

Entre 2002, ano em que se formou a primeira turma de licenciados em Dança no Rio Grande do Sul pela Universidade de Cruz Alta, e 2018, ano em que finalizamos a etapa de produção de dados da pesquisa, aconteceram três concursos públicos para o magistério estadual: em 2005, 2011 e 2013. No edital 001/2005, a habilitação exigida para os candidatos foi *ensino superior em curso de licenciatura, com habilitação específica, ou formação superior em curso relacionado à habilitação específica*, e no anexo II do mesmo edital consta detalhadamente o nível de ensino, o componente curricular, o número de vagas, a Coordenação Regional Estadual e o Município para os quais as vagas estavam destinadas. O componente curricular dedicado ao Ensino de Arte aparece, ainda, como *Educação Artística*, sem discriminar quais são as linguagens específicas que compõem o conteúdo programático da disciplina. Já no edital 01/2011 constava a habilitação em Dança como uma das possíveis formações para assumir a vaga do Ensino de Arte. Nele, foram disponibilizadas 314 vagas para professores com habilitação em *licenciatura plena em Artes (Artes Visuais, Teatro, Música, Dança)*⁴¹ ou *licenciatura plena em Educação Artística (Artes Visuais, Teatro, Música, Dança)* para as escolas públicas sul-rio-grandenses de Educação Básica. Em uma evolução positiva, no edital 01/2013 foram disponibilizadas 87 vagas para habilitação em *licenciatura plena em Artes Visuais* ou *licenciatura plena em Educação Artística (Plástica)*, 82 vagas para habilitação em *licenciatura*

⁴¹ Nos editais mencionados, a lista de habilitações para o cargo de Professor de Artes não está em ordem alfabética, mas sim no modo como exponho aqui.

plena em Teatro ou licenciatura plena em Educação Artística (Cênicas), 92 vagas para habilitação em licenciatura plena em Música ou licenciatura plena em Educação Artística (Música) e 81 vagas com habilitação em licenciatura plena em Dança ou licenciatura plena em Educação Artística (Dança).

Esse caráter de transformação progressiva percebido nos pré-requisitos dos editais e na

Áreas	Habilitação
1 - LINGUAGENS e suas Tecnologias	1.1.Licenciatura Plena - Letras / Português e Literatura da Língua Portuguesa
	1.2.Licenciatura Plena – Letras/ Inglês e Literatura da Língua Inglesa ou Habilitação através de Curso Especial de Língua Inglesa com Complementação Pedagógica fornecida por Universidade
	1.3. Licenciatura Plena – Letras/ Espanhol e Literatura da Língua Espanhola ou Habilitação através de Curso Especial de Língua Espanhola com Complementação Pedagógica fornecida por Universidade
	1.4.Licenciatura Plena Letras/ Alemão e Literatura da Língua Alemã ou Habilitação através de Curso Especial de Língua Alemã com Complementação Pedagógica fornecida por Universidade
	1.5.Licenciatura Plena Letras / Italiano e Literatura da Língua Italiana ou Habilitação através de Curso Especial de Língua Italiana com Complementação Pedagógica fornecida por Universidade ou qualquer Licenciatura Plena com Certificação de Italiano como Língua Estrangeira
	1.6. Licenciatura Plena - Letras / Francês e Literatura da Língua Francesa ou Habilitação através de Curso Especial de Língua Francesa com Complementação Pedagógica fornecida por Universidade
	1.7.Licenciatura Plena em Artes :
	1.7.1 Licenciatura Plena em Artes Visuais ou LP em Educação Artística (Plástica)
	1.7.2 Licenciatura Plena em Teatro ou LP em Educação Artística (Cênicas)
	1.7.3 Licenciatura Plena em Música ou LP em Educação Artística (Música)
1.7.4 Licenciatura Plena em Dança ou LP em Educação Artística (Dança)	
1.8.Licenciatura Plena em Educação Física	

Imagem 7 – Quadro de Vagas Concurso – Fonte: Site da SEDUC RS

maneira como as provas dos concursos públicos foram realizadas relacionam-se também com as mudanças sociais, especialmente políticas e formativas, acontecidas no Brasil entre 1996 e 2016, como já exposto anteriormente. A mudança na denominação da habilitação para o cargo, ou seja, de *licenciatura plena em Artes (Artes Visuais, Teatro, Música, Dança)* para *licenciatura plena em Dança* – modificação também ocorrida na denominação das outras artes –, representa uma ação afirmativa para com as especificidades artísticas, numa perspectiva de garantir espaço na escola para o ensino das quatro artes previstas nos PCN⁴².

A alteração no modo como a vaga foi ofertada também significava que, no processo seletivo, haveria questões específicas das diferentes áreas de conhecimento e que os professores concorreriam apenas com os colegas que tivessem a mesma habilitação. O concurso foi composto por uma prova objetiva de conhecimentos específicos e uma prova de títulos, realizadas respectivamente em maio e julho de 2013. A homologação final dos resultados aconteceu em outubro de 2013, depois do período de recursos. A primeira professora licenciada em Dança aprovada neste concurso foi nomeada em junho de 2014, e a última nomeação para o mesmo cargo ocorreu em outubro de 2017.

O baixo número de professores de Dança em atuação nas escolas públicas estaduais do RS se deve a diversos fatores. Acreditamos que um deles seja a má distribuição de vagas, constatada por meio da análise dos editais de abertura, a homologação de inscrições e os resultados do processo em questão. No concurso de 2013, a 5ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE – Pelotas) disponibilizou apenas 3 vagas para professor de Dança e teve 8 candidatos inscritos, enquanto a 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE – São Leopoldo) disponibilizou 14 vagas e teve apenas 1 candidato inscrito.

Sem a intenção de investigar a forma como as coordenadorias solicitam as vagas no momento da abertura de um concurso para o magistério estadual, é importante frisar que,

⁴² Nesta época, ainda não havia sido sancionada a Lei que torna obrigatório o Ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro nas escolas brasileiras de educação básica.

embora a 2ª CRE-RS abranja um número maior de municípios do que a 5ª CRE-RS, ambas as regiões contam com o funcionamento de cursos de graduação em Dança – o Curso da UFPel, em Pelotas, e o Curso da UERGS, em Montenegro. Inclusive, no concurso público realizado em 2012, Pelotas foi uma das duas cidades “contempladas” com a nomeação de uma professora licenciada em Dança para lecionar no Ensino de Arte.

Há também outros aspectos que influenciam a inexistência de professores de Dança em muitas das escolas estaduais, como o alto índice de reprovação – que aconteceu em todas as áreas do conhecimento – na prova objetiva dos últimos dois concursos realizados (2012 e 2013) e o número razoável de professores de Dança que assumiram e, logo após, pediram exoneração, além dos professores que não assumiram suas vagas, questão desenvolvida no decorrer do próximo capítulo.

De qualquer modo, a prática docente de professores licenciados em Dança nas escolas públicas estaduais sul-rio-grandenses, de acordo com o recorte feito nessa busca, só é possível porque houve uma movimentação no nível político. Reiteramos que esse pequeno número de profissionais em atuação já estabelece um modo de existência da Dança como componente curricular no espaço escolar e, assim, torna possível a idealização de futuras ações neste contexto.

Ao se tratar do ensino formalizado, depende-se de, pelo menos, quatro níveis de decisão para que a ação educativa seja efetivada (VEIGA, 2011). São decisões tomadas no plano político, na gestão educativa, no plano pedagógico e na prática pedagógica. Por isso, nesse percurso, a realização do concurso teve considerável importância. Quando aconteceu, o ineditismo do fato intrigava e *alimentava a esperança*: parecia mesmo que um dos estados brasileiros com maior número de graduações em Dança poderia vir a ser um dos estados que mais fomenta o mercado de trabalho, empregando licenciados na área.

Falar sobre os concursos realizados para professor de Dança para a vaga de Ensino de Arte na rede pública estadual do RS envolve, pelo menos, fazer uma breve contextualização,

Making-of - Pequeno Texto #4

Em conversa informal com uma amiga, fui perguntada sobre a razão da importância desse concurso para investigar a prática docente dos professores de Dança no Rio Grande do Sul. Não me parece difícil justificar: se não tivesse havido esse concurso, essas pessoas que eu encontrei provavelmente não estariam nestas escolas. Os alunos destas pessoas não teriam as conhecido. Menos gente tendo aula de Dança. Menos diretores tendo que lidar com as demandas específicas da área da Dança. Menos pesquisadores interessados no tema. Uma iniciativa a menos na história da Dança na Educação Básica brasileira. A história seria outra história.

uma vez que aquele ânimo causado pelo concurso de 2013 parece estar cada vez mais longe de ser sentido novamente. Como coloca Triviños *et al.* (2006), ao se fazer uma pesquisa em determinada época e local, torna-se relevante conhecer seu movimento econômico, social, político e cultural. O autor pontua:

[...] é muito difícil (claro que para alguns pode ser fácil) falar de escola, do(a) professor(a), da educação enquanto elementos descontextualizados. Quando pensamos saber estes aspectos sociais desvinculados da “práxis” diária das mesmas ou de forma superficialmente e/ou quando consciente ou inconscientemente, nos esquecemos de que vivemos em um país com profundas diferenças de classes sociais. Qualquer teoria é uma perspectiva para olhar uma realidade determinada. E cremos que um referencial teórico é incompleto quando esquece a realidade que tem por objeto. (TRIVIÑOS *et al.*, 2006, p. 138)

É importante situar que, durante o desenvolvimento da pesquisa (2015–2018), o governo do estado do Rio Grande do Sul é comandado por José Ivo Sartori, político filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que, ainda em época de campanha eleitoral (2014), declara em

tom de deboche as solicitações dos professores em relação ao pagamento do piso salarial⁴³:

Eu fui lá no CPERS⁴⁴ e não assinei o documento exigindo um compromisso de pagar ou resgatar o salário, vamos dizer...como é que diz mesmo? O piso! O piso eu vou lá no Tumelero (loja de material de construção) e eles te dão um piso melhor, né? (risos). Ali tem piso bom, né?⁴⁵.

Durante seu governo, Sartori pouco dialogou com os professores acerca de suas solicitações, confirmando que sua colocação em campanha não tinha sido apenas uma piada.

A maioria das professoras participantes cita os atrasos e os parcelamentos de salário que o governo estadual tem realizado desde 2015 como uma influência importante para o fazer docente e explicam que a situação tem consequência direta no comportamento dos alunos, que igualmente aos professores, sentem-se desvalorizados com o descaso que percebem em relação à escola pública. Em artigo de 2017, a pesquisadora e professora da rede estadual de ensino Renata Estormovski relata:

Desde o início da gestão do governador Sartori, em 2015, a retórica da crise alimenta os discursos, sendo que a quitação da folha salarial em dia tem sido uma grande dificuldade, bem como o pagamento da parcela da dívida do estado com a União. Aliados a tais empecilhos, aumentos salariais e promoções não estão sendo concedidos, sendo que os salários dos servidores e os repasses às escolas têm sido parcelados ou pagos com atrasos. O mesmo acontece com o provimento das demais áreas sociais, que têm sido levadas a condições de extrema necessidade devido aos escassos recursos. Ainda, terceirizações, fechamento de fundações e a busca por privatizações têm sido corriqueiras, bem como atos públicos e greves, que buscam preservar direitos que dia a dia vêm sendo ameaçados, mas que não têm obtido o resultado esperado pela falta de diálogo e também de empatia do governo. (p. 185)

Coincidentemente, a pesquisa ocorreu praticamente no mesmo período do governo

⁴³ Segundo o Ministério da Educação (MEC), o piso nacional do magistério é equivalente ao valor de R\$ 2.455,35, para jornada de 40 horas semanais. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/58871-mec-anuncia-piso-salarial-dos-professores-com-aumento-de-6-81-indice-acima-da-inflacao>> Acesso em 15 out. 2018.

⁴⁴ CPERS/SINDICATO: Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul / Sindicato dos Trabalhadores em Educação

⁴⁵ A declaração é facilmente encontrada em busca no site YouTube: < <https://www.youtube.com/>>

Sartori no Rio Grande do Sul (2015-2018). Esse fato, para nós, é intrigante, uma vez que o concurso ao qual nos detivemos foi proposto pelo governo anterior, comandado por Tarso Genro, político filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT).

A observação não diz respeito à concordância ou não com outras medidas tomadas pelo governo de Tarso Genro em relação à educação pública, até porque a história do movimento político na esfera estadual relacionado à Educação e à Arte não é restrita aos dois últimos governos⁴⁶ e também, porque não intencionamos fazer uma análise dos mandatos dos dois governadores.

Porém, não há como ignorar que as ações governamentais, assim como a falta delas, fazem diferença para a discussão que trazemos aqui. No caso, nos detemos à história recente por considerar a realização do concurso público e o contexto que engloba as práticas atuais das professoras colaboradoras. Em pesquisa sobre greves do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul/Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS/SINDICATO) de 1991 a 2016, Beliza Lopes coloca que, no governo de Tarso Genro (2011–2015),

[...] foi realizada uma campanha sistemática sobre o não cumprimento da lei do piso salarial magisterial, aprovado pelo próprio governador quando esse ocupava a pasta de Ministro da Educação, no período entre 2004 e 2005, no segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva. O sindicato não foi ameno nas críticas ao governador e elegeu-o como inimigo da categoria, espalhando propagandas em outdoor em toda parte do Estado (LOPES, 2017, p. 35-36).

Lopes (2017) acredita que a propaganda negativa do sindicato realizada para pressionar o governo a tomar medidas voltadas à melhoria das condições salariais e de trabalho dos professores foi um fator importante na derrota de Tarso Genro ao se candidatar à reeleição. A autora também traz a informação de que a negligência de Sartori acerca da educação no RS

⁴⁶ O problema relacionado ao “mau pagamento” do professorado não é novidade no Brasil, pelo contrário, acompanha a história da escola brasileira. Como exemplo, tem-se a Constituição Brasileira promulgada em 1795, que suprimia “o salário do professor da escola elementar”, deixando a ele apenas “uma pequena contribuição dos estudantes” como pagamento. (MARTINS, 2009, p. 3)

tem sido muito mais grave do que a de seu antecessor, mas que, neste momento, a categoria se encontra fragilizada e não está *dando conta* de pressionar a máquina pública. Dessa forma, constatamos que a visão de Sartori em relação à educação pública – que engloba seus aliados e complacentes – tem tido efeitos bastante prejudiciais no campo da educação sul-rio-grandense, pois não a coloca como uma das prioridades no plano de governo.

Assim como Sartori, Genro não implementou o piso salarial nacional aos professores estaduais. Porém, não atrasou e nem parcelou salários, investiu na promoção de professores, realizou dois concursos públicos para professores e um para funcionários de escola e, durante os quatro anos do seu mandato, fechou 4 escolas. Em contrapartida, Sartori, além de não implementar o piso, parcelou salários e décimo terceiro desde o primeiro ano de mandato, não realizou concursos para o magistério, não autorizou promoção de classes e, até agosto de 2018, fechou 46 escolas⁴⁷.

1.7 Algumas considerações

A reflexão sobre o panorama traçado neste capítulo, envolvendo leis e documentos oficiais que normatizam e direcionam o trabalho dos professores de Dança no país, e sobre os trabalhos acadêmicos acerca do tema, evidencia a existência de um movimento sistêmico impulsionado por iniciativas individuais e coletivas, que acarreta a produção de práticas e teorias sobre Dança na escola. Strazzacappa (2011, p. 38) pondera que:

Sem dúvida, se hoje a dança se faz mais presente no cotidiano da população (na escola, em projetos sociais, em documentos oficiais); se tem seu espaço garantido em órgãos administrativos; se é contemplada em leis de fomento específicas; se aparece com mais frequência na mídia, entre outros; isso se deve à atuação de profissionais e artistas de dança que nos antecederam, sobretudo pesquisadores e professores universitários.

⁴⁷ Dados disponíveis no informativo do CPERS: < <http://cpers.com.br/sineta-agosto-2018/>> Acesso em 15 out. 2018.

Nesse sentido, a busca pela consciência deste movimento relaciona-se com o desejo em contribuir para o avanço das pesquisas a respeito da temática e para a exposição de dados que demonstram o fortalecimento do campo ao longo do tempo.

Em meio às ações de reconhecimento da área no nosso país, evidenciam-se como fatores decisivos: a possibilidade de estudar a Dança na escola, na década de 1980, através de pesquisas argentinas como as de Paulina Ossona; a publicação de *Dança Educativa Moderna*, de Rudolf Von Laban, em 1990 no Brasil; a produção artística-pedagógica-científica de Isabel Marques e sua militância pela concretização da inclusão da Dança na Educação Básica do país, o que a torna uma inspiração e referência para muitos pesquisadores que tratam do tema nos dias atuais; a atuação de associações como a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) e a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), junto a órgãos públicos responsáveis pela elaboração de políticas educacionais nacionais, como o Ministério da Educação (MEC); a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 e da Lei 13.278/2016, assim como a elaboração de documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o aumento do número de cursos superiores em Dança no Brasil e a consequente formação de novos licenciados em Dança e novos territórios de trabalho, dentre muitos outros fatores. Assim, para analisar o movimento em rede que propicia a inserção e o ensino da Dança nas escolas de Educação Básica no Brasil parece ser preciso *acionar* uma visão sistêmica e relacional, capaz de identificar os diferentes agentes que, ao se conectarem, tornam possível essa prática artística no ambiente escolar.

No caso do contexto sul-rio-grandense, percebemos que o progresso e o aumento de pesquisas acerca do assunto têm relação direta com o crescimento no número de estudantes e profissionais graduados na área. Nessa perspectiva, temos como exemplo os movimentos políticos gerados por meio dos Encontros Estaduais das Graduações em Dança e das pesquisas sobre o tema desenvolvidas nos programas de pós-graduação do estado. Por isso, a universidade desempenha um papel central na produção de planejamentos e justificativas para

a concretização de ações que possam levar a Dança à sala de aula do ensino formal.

Outro fator decisivo é o espaço que os governantes têm, ou não têm, dado aos profissionais da área ao criarem medidas para a efetiva entrada destes nas escolas públicas. No caso do Rio Grande do Sul hoje, acabamos de vivenciar um período de eleições em que, mais uma vez, o governador atual do estado não obteve sucesso com a tentativa de reeleição.

Em 2019, Eduardo Leite, político filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), assumirá o cargo de governador do estado, fato que tem gerado diferentes expectativas nos professores do magistério público estadual.

ENTRADA DA

Making-of - Pequeno Texto #5

Quando eu era menino, na escola, as professoras me ensinaram que o Brasil estava destinado a um futuro grandioso porque as suas terras estavam cheias de riqueza: ferro, ouro, diamantes, florestas e coisas semelhantes. Ensinaram errado. O que me disseram equivale a predizer que um homem será um grande pintor por ser dono de uma loja de tintas. Mas o que faz um quadro não é a tinta: são as ideias que moram na cabeça do pintor. São as ideias dançantes na cabeça que fazem as tintas dançarem sobre a tela (ALVES, 2012, p. 77).

professor

Onde estão nossas latas de tinta?

Nesse caminho, muitas vezes nos sentimos impotentes, ficando à mercê das decisões tomadas pelos governantes, torcendo para que, eventualmente, alguma proposta deles tenha consequências positivas para o nosso campo.

Anotações



PRESSUPOSTOS e percursos

Teórico - Metodológicos

2. Pressupostos e Percursos Teórico-Metodológicos

Neste capítulo, são abordados os aspectos metodológicos da pesquisa, com foco na metodologia utilizada na produção e na análise dos dados e discussão acerca das concepções teóricas que dão base às ações realizadas no caminho investigativo. Entendemos o trajeto da investigação como um processo autoral, na medida em que o trabalho empreendido está relacionado à possibilidade de produzir e reunir diferentes tipos de dados, gerando uma abordagem mestiça de pesquisa ou uma bricolagem metodológica (FORTIN, 2009). Logo, a bricolagem se configura como a integração de elementos vindos de horizontes múltiplos e contribui para questionar “a ciência como campo fechado, intransponível e restrito a círculos seletos e reservados” (RODRIGUES *et al.*, 2016, p. 969).

O modo *bricoleur* de compreender a pesquisa instiga os pesquisadores a saírem de seus espaços rotulados de investigação, arriscando-se no trânsito de uma área a outra, no intuito de produzir conhecimentos de maneira mais flexível, aberta, crítica e criativa, mantendo o rigor científico necessário (RODRIGUES *et al.*, 2016, p. 973).

Na bricolagem investida para configurar a trama de *Nós, professoras de Dança: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul*, muitas foram as referências investigadas, mas será destacada a exploração de dois dos principais norteadores epistemológicos das práticas desenvolvidas: a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), representada pela *A/r/tografia* (DIAS e IRWIN, 2013), e a Pesquisa Narrativa ou Histórias de Vida e Formação (SOUZA, 2003), uma abordagem biográfica de pesquisa que,

neste trabalho, tem sua principal representação na realização e na análise de entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2015).

Ainda, a partir de cada um desses norteadores, foram acionadas outras fontes teóricas que pudessem promover novas significações à investigação em desenvolvimento. Em função do documentário produzido, ao lado dos preceitos a/r/tográficos, buscamos apoio nas teorias de Salles (2010, 2013, 2015), pesquisadora que aborda processos de criação e análise numa perspectiva crítica.

As entrevistas que, além de narrativas, podem ser configuradas como videobiográficas⁴⁸ (MENESES, 2014), uma vez que as professoras têm ciência da filmagem audiovisual, foram transcritas na íntegra⁴⁹ e analisadas posteriormente, conforme os estudos empreendidos por teóricos que têm na narrativa de professores a busca por respostas para os questionamentos advindos da prática docente. Nesse viés, tem-se como exemplo os trabalhos de Antônio Nóvoa (1992, 1995), Elizeu Clementino de Souza (2003, 2006, 2007, 2012), Marie-Christine Josso (2007), Gaston Pineau e Jean-Louis Le Grand (2012), dentre outros.

Também, foram analisadas as anotações escritas em dois diários de bordo, material resultante da observação participante, que, segundo Brandão (2006), é uma ação de pesquisa que permite ao investigador a confiança em si, já que depende da sua própria percepção em relação aos acontecimentos, assim como do registro dessa percepção. O autor discorre que devemos ir, ainda, além da observação, tornando a investigação uma criação com o sujeito que participa do processo:

⁴⁸ Para Meneses (2014, p. 136) videobiografias são “narrativas – permeadas de jogos de memória e esquecimento – produzidas com fins de tornar visível, por meio de imagens e testemunhos, a história de personagens cujas trajetórias estão ligadas a eventos importantes para grupos ou gerações. Podem ter formatos variados, desde documentários, curtas, até vídeos para televisão”.

⁴⁹ Decidimos fazer uma adequação dos trechos de depoimentos utilizados ao longo do texto, em função de vícios e cacoetes de linguagem, no intuito de aprimorar a escrita e facilitar a compreensão textual ao leitor. O mesmo trabalho não foi realizado no filme documentário, portanto as passagens narradas pelas professoras podem apresentar pequenas diferenças formais no vídeo e no texto escrito, de todo modo, o conteúdo e o sentido da narrativa oral não foram alterados.

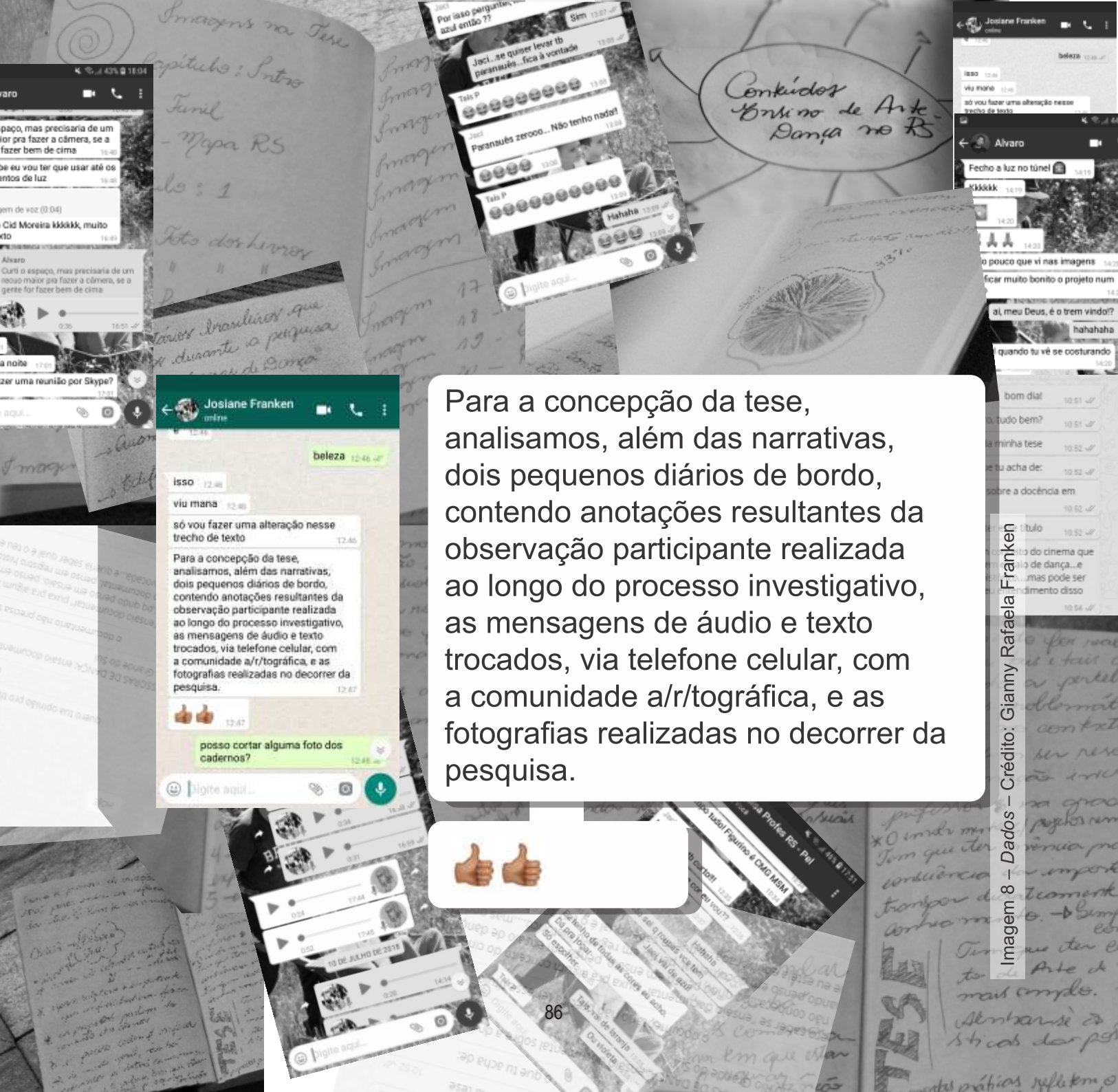
[...] devo criar com ele e em seu nome (bem mais do que em meu próprio) um contexto de trabalho ao ser partilhado em pleno sentido, como processo de construção do saber e como produto de saber conhecido e posto em prática, através de ações sociais de que ele é (ou deveria ser) o protagonista e eu sou (ou deveria ser) o ator coadjuvante (BRANDÃO, 2006, p. 52).

Buscando evidenciar o protagonismo dos envolvidos, optamos por incorporar na análise de dados, mensagens de áudio e de texto trocadas (via telefone celular) pela comunidade a/r/tográfica, partindo de uma transcrição seletiva, na qual lembramos conversas que foram importantes para o decurso investigativo e, desde já, as selecionamos para comporem a análise. A pesquisadora Sylvie Fortin, ao dissertar sobre etnografia e autoetnografia, aponta sobre a relevância do registro na observação participante nas investigações:

Pouco importa o tipo de observação participante que será adotada, o pesquisador tomará cuidado de consignar sua vivência sobre o campo. Seu relatório de bordo, crônica da ação ou carnê de prática (diferentes apelações são utilizadas de maneira quase intercambiável) compreende evidentemente a descrição dos gestos e palavras dos protagonistas do estudo, mas também as análises espontâneas ou intuições que poderiam surgir no calor da ação. Além destas notas descritivas e analíticas, ele registrará as notas metodológicas, quer dizer, as adaptações que não deixam nunca de espalhar o percurso de um estudo em arte onde o imprevisível surge e deve ser sempre compreendido. Mesmo a questão da pesquisa pode ser modificada e o pesquisador terá a vantagem de poder retrazar a gênese graças as suas notas de campo (FORTIN, 2009, p. 80).

A reunião destes dados foi chamada de dossiê de documentos de processo (SALLES, 2015) e, a partir de sua manipulação, uma narrativa colaborativa foi estruturada, constituída pelo texto e projeto gráfico aqui exposto e pelo documentário realizado, considerando as etapas de produção, captação e seleção de imagens, montagem, finalização e exibição.

Logo, podemos situar que a maior parte dos dados foi produzida durante a etapa de pesquisa de campo do trabalho e, a análise, foi realizada em momento posterior, junto à escrita do último capítulo deste texto, à efetivação do projeto gráfico e à montagem do documentário. Por isso, podemos sinalizar uma “decalagem temporal”, tal como afirma Icle (2011), em que a



Para a concepção da tese, analisamos, além das narrativas, dois pequenos diários de bordo, contendo anotações resultantes da observação participante realizada ao longo do processo investigativo, as mensagens de áudio e texto trocados, via telefone celular, com a comunidade a/r/tográfica, e as fotografias realizadas no decorrer da pesquisa.



Imagem 8 – Dados – Crédito: Gianny Rafaela Franken

organização linear exigida nas pesquisas acadêmicas fica, geralmente, após ter havido uma espécie de *decantação* das principais escolhas criativas.

A seguir, serão discutidas as concepções relacionadas à Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) e à Pesquisa Narrativa para, então, expor como se deu a interação entre a equipe e as professoras colaboradoras da investigação, desde os contatos iniciais, passando pelas entrevistas, gravadas em vídeo, até a análise dos dados produzidos.

Este espaço será dedicado a detalhar e discutir aspectos sobre o tipo de pesquisa desenvolvido, pois compreendemos que investigações com metodologias alternativas acabam por criar estratégias científicas no seu fazer, significando novas formas de reflexão sobre a realidade. Com isso, acreditamos estar contribuindo para a ampliação de possibilidades teórico-metodológicas e para a difusão de conhecimento entre pesquisadores do campo da Dança, área de conhecimento à qual a investigação se vincula mais diretamente, e também junto a interlocutores de outros campos, interessados em processos em Arte e Educação.

2.1 Pesquisa Educacional Baseada em Arte

A Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), ou Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA)⁵⁰, decorre da necessidade de conceber a Arte como uma modalidade de pesquisa e evidencia-se por volta da década de 1970, nos cursos de pós-graduação da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos da América (DIAS, 2013), passando a ser discutida e implementada de modo mais enfático e global a datar dos anos 2000. Atualmente, um grupo de pesquisadores da Faculdade de Educação da University of British Columbia, no Canadá, é responsável por uma produção considerável sobre o assunto, assim como pela

⁵⁰ Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) é a tradução literal de Arts-based Educational Research (ABER). Porém, no Brasil, utiliza-se tanto Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) como Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA) (DIAS, 2013).

divulgação através de meios de comunicação⁵¹.

A PEBA objetiva romper com os modos tradicionais de pesquisa científica, na busca por contemplar especificidades dos trabalhos artísticos na sua relação com o conhecimento acadêmico. Para Dias (2013), engajar-se em pesquisas que têm a Arte como base é um ato criativo *em si e por si*, tornando o convite ao leitor um apelo diferente do que é proposto pela pesquisa tradicional positivista. Conforme Dias, as pesquisas em Arte fundamentam-se:

[...] no conceito de que o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo. [...]. Os pesquisadores, envolvidos em desconstruir a escrita acadêmica dominante, desafiam a voz do observador acadêmico como possuidor de todo o conhecimento, exploram modos criativos de representação que reflitam a riqueza e a complexidade das amostras e dados de pesquisa e desse modo, promovem múltiplos níveis de envolvimento, que são simultaneamente cognitivos e emocionais (DIAS, 2013, p. 23-24).

Assim sendo, a apresentação final de uma investigação realizada a partir da PEBA é geralmente acompanhada por um trabalho artístico a ser apreciado e que busca estar amalgamado à teorização decorrente de sua produção criativa. Sob a lente do pensamento artístico, os pesquisadores trabalham em busca da validação da criação em Arte como *modus operandi* de pesquisas sociais, educacionais e artísticas, procurando também elevar o *status* do *produto* artístico em relação ao texto escrito.

Elliot Eisner (1995), um dos precursores da PEBA, acredita na viabilidade do desenvolvimento de pesquisas acadêmicas nesse sentido, pois a concretização desse tipo de investigação torna possível uma compreensão teórica palpável do conhecimento, muitas vezes inalcançável apenas com o texto escrito. Para o autor, pesquisas desenvolvidas artisticamente podem indicar a educadores e pesquisadores caminhos que são, ao mesmo tempo, poderosos e elucidativos, pois a coerência, a imaginação e a particularidade são frutos do pensamento

⁵¹ Um dos canais utilizados pelo grupo é site: <http://artography.edcp.educ.ubc.ca/>

artístico.

Eisner cita obras como as fotografias de Dorothea Lange⁵², retratando a Grande Depressão, e o filme *A lista de Schindler* (SPIELBERG, 1993), sobre o Holocausto, para enfatizar a importância social da Arte, especialmente da visualidade artística, provocadora de empatia, de acesso ao mundo sensível e de contato com novos conhecimentos. Nessa mesma compreensão, Hernández (2013, p. 56) considera que, em Investigações Baseadas em Arte, “utilização de códigos culturais amplamente compartilhados e de imagens populares faz com que algumas expressões visuais sejam mais acessíveis que aquelas que oferecem a habitual linguagem acadêmica”.

Em nosso trabalho, compreendemos os pressupostos de teóricos como Eisner (1995) e Hernández (2013), difundidos no campo dos estudos em Arte e Educação, pelo potencial que pesquisas dessa ordem têm ao conferirem ao leitor/apreciador uma perspectiva visual inédita sobre acontecimentos históricos.

Entre os diferentes métodos de PEBA figura a *A/r/tografia*, uma forma de investigação alicerçada na Fenomenologia, no Estruturalismo e no Pós-Estruturalismo (DIAS, 2013), que tem seu primeiro registro na literatura especializada em 2003, acompanhado por um conjunto de conceitos referentes ao seu fazer (SINNER *et al.*, 2013).

A noção de *A/r/tografia* (originalmente *A/r/tography*, representando: *a=artist / r=research / t=teacher*) tem relação com a compreensão de que há, em boa parte dos estudos educacionais baseados no pensamento artístico, uma conexão entre criar, lecionar e pesquisar que é intrínseca ao trabalho investigativo empreendido por arte educadores. Pesquisadores *a/r/tógrafos* preocupam-se com a conexão entre teorização acadêmica e diferentes formas de visualidade, o que inclui a elaboração, em algumas investigações *a/r/tográficas*, de um projeto gráfico para a apresentação textual da pesquisa, a exemplo da dissertação da investigadora

⁵² Dorothea Lange (1895–1965): fotógrafa documental e fotojornalista norte-americana conhecida por seus retratos da Grande Depressão para a Farm Security Administration (FSA). Para saber sobre fotografia documental, ver Lombardi (2008).

Leísa Sasso (2014).

Inspirados em Sasso (2014), optamos por realizar o nosso projeto gráfico da tese com o aproveitamento das inúmeras imagens produzidas durante o processo de criação do documentário, através de fotografias capturadas nos encontros com as professoras e, também, utilizando fotografias e imagens criadas intencionalmente para compor o volume aqui apresentado.

Hernández (2013, p. 45) sublinha que:

Quando pensamos na IBA⁵³ só podemos fazê-la considerando a utilização das imagens ou representações artísticas visuais ou performativas como elemento essencial da representação das experiências dos sujeitos. Mas o componente estético não se refere só a estas representações visuais. Também se vincula à utilização de textos que permitam, devido ao formato elegido, literário, poético, ou ficcional, conseguir o propósito heurístico que esta perspectiva possibilita. Textos que permitam aos leitores formularem questões relevantes e se olharem neles à maneira de um espelho que lhes interrogam.

Uma das principais características de investigações *a/r/tográficas* é que uma parte significativa dos *a/r/tógrafos* desenvolve seus projetos em comunidades, que são formadas pelo engajamento pessoal de profissionais interessados na criação colaborativa propiciada pela abertura à participação. Essa abertura, que caracterizou a pesquisa que desenvolvemos desde suas primeiras formulações, deu margem ao interesse de colegas e amigos dispostos a colaborar, que, aos poucos, foram trazendo suas opiniões sobre aspectos da prática e da escrita, questões técnicas, relações estabelecidas com os contextos onde as entrevistas foram captadas, problemáticas metodológicas, dentre outras questões envolvidas na criação. A multiplicidade de pontos de vista, ao mesmo tempo em que fortalecia nossa proposta,

⁵³ Hernández (2013) utiliza no seu texto Pesquisa Baseada em Arte (PBA) e Investigação Baseada em Arte (IBA), com a subtração do termo Educacional, utilizada por outros autores, todavia, refere-se aos mesmos pressupostos teórico-metodológicos que os demais.

Making-of - Pequeno Texto #6

Em muitos momentos, tive vontade de parar e recomeçar. Às vezes, eu pensava em desistir do processo de criação e fazer uma investigação sem tanta dependência de outras pessoas. Estabelecer um caminho com colaboradores, em algumas situações, parecia envolver a retirada dos meus desejos de criação. Mas, com o amadurecimento do projeto, eu comecei a perceber que eram as decisões nos momentos de cedência e de resistência que conectavam o trabalho, ininterruptamente, a mim.

ampliando a discussão sobre ela, significava interferências e dilemas de diversas ordens no processo investigativo.

O imprescindível estabelecimento de parcerias em investigações a/r/tográficas se assemelha ao que acontece em processos de criação em Arte, de modo geral. No seu cotidiano de trabalho, artistas encontram parcerias-referência e parcerias que servirão como inspiração (SALLES, 2015).

[...] uma conversa com um amigo, uma leitura, um objeto encontrado ou até mesmo um novo olhar para a obra em construção pode gerar essa mesma reação: várias novas possibilidades que podem ser levadas adiante ou não (SALLES, 2015, p. 26).

Para Irwin (2013c, p. 161):

A/r/tógrafos procuram, muitas vezes, relacionamentos por meio de mentorias, que ocorrem entre orientadores de pesquisa e seus alunos de pós-graduação. Quando pessoas estão envolvidas profundamente em uma a/r/tografia, a relação de mentoria é reinventada por meio de um processo no qual cada sujeito participante apoia e desestabiliza o outro à medida que os projetos de pesquisa evoluem através de uma série contínua de questionamentos e de seus questionadores [...]. Um aspecto importante deste trabalho é a busca de amigos críticos que nos provoquem a pensar criticamente sobre nosso próprio trabalho e amigos criativos que possam nos inspirar criativamente. Algumas vezes, a melhor forma de se fazer isto é criando ou unindo grupos de estudos ou outras comunidades de aprendizado que encorajem o engajamento teórico e criativo entre participantes que compartilham seus projetos de pesquisa. Em outros momentos, a melhor forma de isto poder ser feito seria atendendo a encontros baseados em Artes, como exposições e performances, como uma forma de compreender tendências contemporâneas em Artes e inspirar o próprio engajamento artístico.

No caso do documentário *Nós, professoras de Dança*, o projeto iniciou como um trabalho solo. Com a relação orientadora-orientanda, caracterizada pelo desenvolvimento de pesquisas em programas de pós-graduação, passou a ser um *duo*. Na descoberta dos sujeitos de pesquisa e sua aproximação para a realização das entrevistas, transformou-se num coletivo. A cada novo passo, mais alguém era *agregado* à nossa comunidade.

Ao entrar em contato com um novo colaborador, explicitávamos a importância do engajamento na investigação, expressando que contávamos com a colaboração em diferentes etapas do projeto, nas possíveis solicitações da equipe ou na proposição de ideias para a produção do filme.

Podemos crer que, para além da criação artística, a colaboratividade se apresenta nas mínimas ações e relações humanas e se faz presente cotidianamente. São atitudes que proporcionam o desenvolvimento de um ambiente cooperativo e elas se apresentam em ações muito singulares, as quais, muitas vezes, nem chamam nossa atenção, como a carona para um amigo em um dia chuvoso ou a ajuda a um vizinho para descer as malas da mudança (LUPINACCI e CORRÊA, 2015, p.132).

Making-of - Pequeno Texto #7

Em outubro de 2018, quando eu já redigia as considerações finais do trabalho, convidei uma das professoras participantes para conversar. Eu queria contar sobre as conclusões do projeto e lhe perguntar se elas faziam sentido, no olhar de colaboradora. Ficamos uma tarde refletindo acerca das questões envolvidas na pesquisa. Era como se eu precisasse do aval de uma das participantes. Se eu pudesse, chamaria todas, na verdade. Depois desse dia, eu aceitei que era necessário encerrar o ciclo. Algumas pequenas mudanças foram feitas, mas a ideia principal já estava encaminhada. Apesar dos encontros marcados, a colaboração também esteve nos encontros sem muita programação prévia. De certo modo, a colaboração não tem como ser programada, mesmo com encontro marcado.

A colaboração apresentou-se, para nós, em múltiplas camadas.

No campo da Dança, a colaboração é uma prática recorrente. Para exemplificar, trazemos um relato da pesquisadora Cíntia Nepomuceno (2014) ao discutir a criação colaborativa, evidenciando o papel do artista docente como um mediador de propostas criativas:

Durante os laboratórios de criação, qualquer um de nós sugeria ações iniciais. A partir dessas primeiras células de movimento, eu realizava intervenções baseadas em ideias minhas ou de outras pessoas presentes, ou derivadas de atividades que estimulavam a sinergia para a criação colaborativa. Essas intervenções alteravam a movimentação de diversas maneiras, modificando intenções, dinâmicas, uso do espaço, trazendo novos sentidos e resultados que eram sempre a amálgama das contribuições dos colaboradores, fossem estes dançarinos, músicos, artistas visuais, ou quaisquer convidados a se envolver com o trabalho criativo (NEPOMUCENO, 2014, p. 11).

Em sua tese de doutorado, Nepomuceno (2014) apresenta uma proposta pedagógica para a área da Dança em que denomina seu processo de criação colaborativa de “transcoreográfico”, o que significa apostar na colaboração dos dançarinos ao criar projetos de composição. O prefixo *trans*, que, segundo a autora, é sinônimo de *além*, foi adicionado ao termo pela crença de que algumas abordagens artísticas e didáticas que usam como base a colaboração vão *além* da ideia de uma criação coreográfica tradicional – situação em que existe uma figura central que assume o papel de coreógrafo, sem haver uma distribuição de forças entre os componentes do grupo.

Ideologicamente, essa visão é próxima da noção de *falar com* desenvolvida pelo educador Paulo Freire (2013), no que se refere à prática educativa. Nessa perspectiva, a dialogicidade em sala de aula depende de uma postura generosa e da competência profissional do professor, que extrapola a ação de *falar para* no intuito de desenvolver seu trabalho *falando com* os estudantes. Numa palestra sobre alfabetização de adultos, Freire refere-se ao ato de *falar com* como um aspecto da prática docente crítica:

Um outro ponto que me parece interessante sublinhar, característico de uma visão crítica da educação, [...] é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que **nenhum de nós está só no mundo**⁵⁴. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembléia popular - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los (FREIRE, 1989, p. 16-17).

⁵⁴ Grifo nosso.

Tendo esse pensamento como uma das referências para o desenvolvimento do projeto, assim como as práticas artísticas contemporâneas que se utilizam da colaboração, estendemos a concepção de falar com ao convidar professoras para contar suas histórias docentes e ao compartilhar as decisões referentes ao processo de criação do documentário com elas e com os demais colaboradores da pesquisa.

Making of - Pequeno Texto #8

Como já comentado, a nossa comunidade foi/é formada por diversas pessoas, possuidoras de diferentes perfis e papéis dentro do trabalho. Algumas foram convidadas. Outras se aproximaram no decorrer do trabalho e acabaram ficando. Algumas outras, ainda, fazem parte do nosso círculo de amigos, que nos auxiliam intuitivamente e acabam se tornando essenciais nos nossos projetos profissionais.

Na ficha a seguir, listo os parceiros⁵⁵ para a produção do filme e logo a seguir, comento sobre os encontros que tive com alguns deles.

#FILME #amigos

⁵⁵ Solicitamos o preenchimento do termo livre e esclarecido de participação na pesquisa apenas para os colaboradores que tiveram uma atuação mais saliente no desenvolvimento do projeto, como as professoras (apêndice 2), o cineasta (apêndice 4), o músico (apêndice 5), a designer/artista gráfica (apêndice 6) e a narradora (apêndice 7), por julgarmos que estes foram os sujeitos que contribuíram na produção de dados durante a investigação.

Ficha Técnica

DOCUMENTÁRIO

"NÓS, PROFESSORAS DE DANÇA"

IDEALIZAÇÃO: Josiane Franken Corrêa

DIREÇÃO: Josiane Franken Corrêa,
Álvaro Bonadiman Aguiar

ELENCO: Jaciara Jorge,
Taís Chaves Prestes,
Tainá Soares de Albuquerque,
Ana Paula Silva dos Reis,
Roberta Simões Pires Rizzo Campos.

CAPTAÇÃO E EDIÇÃO DE VÍDEO: Álvaro Bonadiman Aguiar

ARTE GRÁFICA: Gianni Rafaela Franken

TRILHA SONORA: Música "Parar de Ventar", de Kako Xavier, Richard Serraria e Vanessa Longoni; com interpretação de Kako Xavier e A Tamborada.

ILUMINAÇÃO CENA SAPATEADO: Renan de Vargas Brião

ASSISTÊNCIA E APOIO: Carolina Martins Portela,
Integrantes do Grupo de Estudos em Teatro e Educação (GESTE – UFRGS – CNPq),
Integrantes do Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (OMEGA – UFPel – CNPq),
Kako Xavier,
Letícia Gabriela Lupinacci,
Luiz Afonso Corrêa,
María Elvira,
Miriam Brockmann Guimarães.

LOCAIS DE GRAVAÇÃO: Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel – Pelotas RS),
Escola Estadual de Ensino Médio Edmar Fetter (Pelotas RS),
Praia do Laranjal (Pelotas RS),
Escola Estadual de Ensino Fundamental Ildelfonso Gomes (Porto Alegre RS),
Colégio Júlio de Castilhos (Porto Alegre – RS),
Centro Municipal de Cultura, Arte e Lazer Lupicínio Rodrigues (Porto Alegre RS).

*Filme integrante da pesquisa de doutorado intitulada “Nós, professoras de Dança: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul”, desenvolvida por Josiane Gisela Franken Corrêa junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com orientação da Professora Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

O documentário está disponível no youtube no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=53MkPISj4v0&feature=youtu.be>

A defesa da Tese aconteceu em 20 de dezembro de 2018 e optamos por apresentar à banca avaliadora um filme "em processo de criação", característica importante nas pesquisas a/r/tográficas. Por isso, concluímos o filme documental após ouvir as sugestões da banca e confirmar a aprovação do trabalho, na oportunidade da defesa do mesmo.

Anotações

Encontro *com*
os COLABORADORES:

Carmen⁵⁶, a intermediadora e Álvaro, o cineasta

Era final de 2016. Em uma conversa de corredor, no prédio do Centro de Artes da UFPel, encontrei minha amiga e colega Carminha (Carmen Hoffmann) e conversamos sobre o meu desejo de produzir um documentário amalgamado à pesquisa de doutorado e sobre a angústia que sentia, por não saber por onde começar.

Carminha não hesitou em dizer que o seu projeto de pesquisa, chamado Aspectos Históricos da Dança no Rio Grande do Sul, contava com o trabalho de um bolsista de Iniciação Científica, graduando do Curso de Cinema e Audiovisual, da mesma universidade e que, caso fosse necessário, poderíamos fazer uma parceria entre os nossos projetos, para que ele pudesse atuar no desenvolvimento da minha investigação. O projeto de Pesquisa que coordeno na UFPel chama-se Ensino

Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis, e ambos os projetos fazem parte do Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (OMEGA), grupo de pesquisa vinculado ao CNPq, que conta com oito projetos, relacionados à intersecção entre Dança e Educação e coordenados por diferentes professores de Educação Superior.

Carminha, uma das primeiras integrantes da comunidade de prática a/r/tográfica, intermediou o meu contato com Álvaro Bonadiman Aguiar, à época estudante do 7º semestre do Curso de Cinema e Audiovisual.



Imagem 9 – Carminha – crédito: Josiane Franken Corrêa

⁵⁶ Utilizamos o primeiro nome quando nos referimos aos colaboradores de pesquisa, pois durante o desenrolar da investigação, desenvolveu-se um senso de intimidade e confiança entre os participantes da comunidade a/r/tográfica.

Combinamos a primeira reunião de trabalho em uma padaria próxima à UFPel. Esse local é frequentado por professores e alunos da universidade. É possível encontrar reuniões de grupos de pesquisa e alunos tendo orientação e, além destes, também se vê com frequência os moradores do bairro (na sua maioria, simpáticos senhores e senhoras). Fizemos uma breve apresentação: a minha, sobre as intenções da pesquisa, e a de Álvaro, sobre suas possíveis contribuições ao projeto. Depois disso, começamos a falar sem parar. Não sei se foi influência do ambiente descontraído, mas o fato é que tagarelamos bastante e saímos dali com muitas ideias. Daquele dia, tenho na lembrança uma sobreposição de vozes e barulhos ininterruptos.

Mais um integrante para a comunidade que estava sendo formada.

Apesar da pesquisa não contar com recursos financeiros para pagamento de cachê aos colaboradores, do tempo em que encontrei Álvaro, até a sua saída da UFPel, ele contou com o auxílio de uma bolsa de estudos de Iniciação Científica. No início de 2018, Álvaro se formou cineasta e continuou participando, voluntariamente, da investigação. A sua participação foi determinante para a concretização do filme, em função da produção audiovisual, mas também, teve sua relevância nas reflexões acerca das narrativas docentes após as entrevistas realizadas.

Nos momentos em que narro a sua participação no texto que segue, tentei ser o mais próxima possível da linguagem técnica que Álvaro, como cineasta, utilizava durante a pesquisa de campo. Acredito não ter obtido sucesso nisso e, até cogitei questionar a ele, a possibilidade de fazer uma leitura nas partes do texto que se referem especificamente ao Cinema. Mas por julgar essa solicitação como inapropriada, até mesma abusiva, dada a sua considerável participação na parte empírica da investigação, deixei o texto com as minhas palavras, ou seja, o jeito como nomino as coisas do mundo. Esse jeito, que talvez não corresponda ao utilizado nos estudos das visualidades, de forma geral, busca retratar um caminho especialmente fundado por uma prática criativa que, quero crer, ainda me renderá muitos estudos sobre documentários e, também, acerca de metodologias alternativas de pesquisa.

Kako, o músico

Música

Conheci Kako Xavier em 2017, em função do Projeto Tamborada⁵⁸, que tem sede na Casa do Tambor, na Praia do Laranjal, em Pelotas. Contemplado no Edital Pró-Cultura - Fundo de Apoio à Cultura do Rio Grande do Sul, o projeto visitou escolas de Educação Básica de diferentes cidades do estado do Rio Grande do Sul, propondo “um dia de arte da escola”, em que eram proporcionadas ações de música e dança afro-brasileiras para as crianças; dentre outras ações que fazem parte do projeto. Alguns alunos do Curso de Dança participavam da iniciativa, e decidi conhecer. No momento em que soube da ênfase do trabalho do grupo na cultura negra sul-rio-grandense, tive a ideia de perguntar ao Kako se ele poderia auxiliar na escolha da trilha sonora do documentário.

A ideia tinha em vista que a trilha do filme pudesse refletir um pouco do meu novo modo de ver o Rio Grande do Sul. Digo novo, porque não faz tanto tempo que moro em Pelotas, e considero que as experiências que tenho tido nesta cidade me mostram o conhecimento de uma cultura sul-rio-grandense diferente da que vivenciei nos outros lugares onde morei; e também porque, na época, eu estava iniciando o contato com as professoras da pesquisa, que me proporcionavam outra leitura da minha própria trajetória como professora de Dança no contexto do RS.

Integrando-se à comunidade da investigação, Kako logo indicou uma



Imagem 10 – Kako – Créditos: Fernanda Tomiello.

⁵⁸ Ver mais em: <<http://projetotamborada.com/>>

CHASSA +

música, chamada Pagando Promessa – do álbum Minha Praia (2014), gravado com a Tribo Maçambiqueira, um grupo de cultura popular sul-rio-grandense originária da cidade de Osório, no litoral do estado –, que foi utilizada para produzir o vídeo piloto do trabalho, apresentado na banca de qualificação da pesquisa.



No decorrer do processo, fui convidada por Kako para coreografar a música Parar de Ventar (assim como outros artistas que coreografaram as demais músicas que integram o trabalho), para o lançamento do seu novo álbum – com o projeto Tamborada –, intitulado Agora Somos Nós (2018). Criei uma coreografia solo, em que eu dançava, acompanhando o grupo em diferentes apresentações, até o lançamento do álbum, em maio de 2018 (imagem 11).

Foram alguns meses de intensos movimentos, batidas de tambores, convivência com um grupo muito unido, que serviu de inspiração para o trabalho colaborativo. Depois do lançamento do disco, propus a Kako que utilizássemos a música como trilha sonora do documentário. Ele não apenas concordou como considerou a mudança um aspecto positivo: afinal, seria mais uma forma de divulgação do trabalho recém-gravado. Além da música no formato que já conhecíamos, Kako enviou-nos também trechos instrumentais da mesma melodia.

Imagem 11 – O lugar onde estou e suas peculiaridades... – Acervo pessoal da autora.

afixo

caféimubada

Incorporar a narrativa fotográfica no trabalho foi uma prática quase

inevitável, já que faz algum tempo que carrego comigo uma câmera,



Imagem 12 – *Minhas inspirações, minhas invenções*⁵⁹... – Crédito: Josiane Franken Corrêa

⁵⁹ Fotografia do espetáculo “Serenade ao luar” (2018), apresentado na Bibliotheca Pública Pelotense, dirigido pelo acadêmico do Curso de Dança da UFPel Gregory Pinheiro, e orientado pela Prof^{fa} Dr^a Eleonora Campos da Motta Santos. Na imagem, a bailarina Raquel Guê.

especialmente em períodos que se intensificam as apresentações cênicas no Curso de Dança. Entretanto, a minha curiosidade intuitiva acerca da imagem fotográfica, resume-se à exploração do olhar poético e de técnicas para a produção de fotografias artísticas.

Gianny, a designer

Pensando na responsabilidade das pesquisas a/r/tográficas para com as visualidades, julguei necessário convidar uma pessoa que pudesse unir as nossas fotografias (minhas e do Álvaro) feitas durante os encontros com as professoras entrevistadas à criação de um layout gráfico personalizado.

A parceria com a designer agregada à comunidade da pesquisa não é de hoje. Inventamos, juntas, um grande número de materiais: elaboramos informativos sobre um grupo de Dança dirigido por mim; concebemos um jogo de tabuleiro para eu usar nas aulas da graduação; e criamos até mesmo o convite de formatura da minha turma de faculdade.

Minha irmã, Gianni Rafaela Franken é arquiteta e urbanista⁶⁰. E nessa relação de irmãs com muita afinidade, não precisamos nos esforçar para captarmos o pensamento uma da outra. Na maior parte das vezes, trabalhamos com tranquilidade e prazer. Isso também acontece pela intimidade. Em alguns momentos pode ser difícil contornar as



Imagem 13 – (selfie)

Gianny em processo de criação –
Acervo pessoal da autora.

⁶⁰ É possível conhecer um pouco do trabalho desenvolvido por Gianni na página: <<https://www.studiog-arquitetura.com/>>

situações, para não levar para o lado pessoal e acabar criando expectativas que podem nos magoar. Mas a intimidade também proporciona falar com o outro sem rodeios e combinar ideias com maior rapidez.

Do meio para o final da pesquisa enviei à Gianni algumas fotos dos diários de bordo e ela criou artes baseadas nestas imagens, como o funil e o mapa que constam no início do trabalho, por exemplo. Também enviei as imagens que aparecem no corpo do texto, e outras fotografias para ela utilizar como pano de fundo do trabalho.

Foi ela quem sugeriu o conceito de diário, quando contei que abordaria um processo de criação. Com o conceito estético da arte gráfica definido, Gianni começou a pesquisa e a criação de imagens para concretizar o projeto idealizado. Em algumas oportunidades, ela solicitou a mim a produção de fotografias com folhas de caderno, que estão espalhadas no decorrer do trabalho. Café, restos de lápis e outros elementos fizeram parte da composição fotográfica, pois eram resquícios do processo que eu estava vivendo, como pesquisadora.

Quando penso na nossa parceria neste trabalho, especificamente, vem à memória a sensação de um eterno vai e vem.

Gianny
vobor

Decisões

DANÇA

ARTES



TECNOLOGIA

Filme

A equipe foi aumentando e a responsabilidade de dirigir o processo a/r/tográfico também cresceu. Fiz questão de intermediar o contato entre Álvaro, Kako e Gianni, e, numa oportunidade, fizemos uma reunião na casa do Kako em que estávamos eu, Álvaro, Kako e sua companheira, María Elvira.

De repente, estávamos todos falando de Dança na Escola, cada um com suas referências.

As criações começaram a se cruzar: texto, documentário, projeto gráfico. Às vezes até fica difícil separar quem colaborou em qual parte. Uma parte interfere na outra... Além dos colaboradores que citei neste trecho, tivemos muitos outros, mas com participações mais curtas ou pontuais (a maioria deles está na página de agradecimentos).

Bem no início do processo (acredito ter sido em 2016), convidei uma amiga para tomar café, no intuito de compartilhar com ela as minhas dúvidas sobre Pesquisa Narrativa. E foi naquela tarde que chegamos à ideia de utilizar a fotografia como elemento instigador para a narração das professoras. Esta amiga ajudou-me a identificar que materialidades me representavam naquele momento de vida, assim como vários outros amigos ajudaram-me a ler retalhos do texto da tese de outra maneira, a discutir questões conceituais que, somente ao dividir com alguém, é possível trazer ao pensamento um pouco mais de lucidez.

Também contei com a participação de ex-alunos, que assessoraram o processo com diferentes iniciativas. E assim a comunidade foi se firmando. Tiveram muitos outros encontros, pelos corredores, nos cafés, nas casas dos colaboradores, sem contar as inúmeras reuniões virtuais e mensagens trocadas pelo telefone celular. Mas não caberia aqui detalhar cada uma dessas vivências.

VARIAÇÕES

Colaboradores

Dança na Escola

Arte

2.2 Pesquisa Narrativa ou Histórias de Vida e Formação

Falar é fazer a experiência de entrar e sair da caverna do corpo humano a cada respiração: abrem-se galerias, passagens não vistas, atalhos esquecidos, outros cruzamentos; avança-se por esquadramento; é preciso atravessar caminhos incompatíveis, ultrapassá-los com um só passo ao contrário e de um só fôlego (...) (NOVARINA, 2009, p. 14-15).

O principal instrumento utilizado para a produção de dados foi a entrevista narrativa, um dos elementos mais característicos de método interpretativo do que conhecemos por Pesquisa Narrativa ou Histórias de Vida e Formação (SOUZA, 2003), e, também, muito utilizado em Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte (SINNER *et al*, 2013).

A “[...] entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2015, p. 95) e, por isso, pretende instigar nos entrevistados o protagonismo na narração de sua própria história. Se a postura do pesquisador costuma caracterizar-se pelo lançamento de uma única questão *detonadora* da narração, usada como princípio para a narrativa do seu tema de interesse, a abordagem da pesquisa narrativa desenvolve-se a partir da elaboração de mecanismos que propiciam o desenvolvimento narrativo sem interferências incisivas do entrevistador, numa perspectiva de escuta do entrevistado. A proposta não é que o pesquisador indague o entrevistado de forma a obter uma *solução* para o problema da pesquisa, mas que ele direcione as ações investigativas em um sentido mais amplo, estabelecendo um diálogo com o entrevistado, motivando-o a refletir sobre sua trajetória na relação com a temática investigada e evidenciando, assim, discussões relevantes sob o seu ponto de vista.

A escolha por esse instrumento deu-se pela crença de que as histórias de vida desveladas através das entrevistas narrativas, dentre outras possibilidades, fazem “emergir a céu aberto uma mina de saberes implícitos, de saberes práticos, concretos, experienciais, intimamente relacionados aos usos que lhes deram origem” (PINEAU e LE GRAND, 2012, p. 144-145). Esse aspecto é evidenciado em texto de Martins e Tourinho (2017, p. 143), que afirmam:

As histórias de vida, como uma *performance* na cultura, agarra-se a materiais empíricos da existência, da vida, do cotidiano: a dor, a tristeza, a alegria, os desejos, os sonhos, os fracassos, o sentir, os afetos, mas, sobretudo, as aprendizagens, formais, não formais e informais que nos fazem sujeitos.

Por revelar os saberes implícitos na narração dos sujeitos, a entrevista (seja do tipo narrativa, ou não) também é uma das abordagens mais habituais para a produção documental no cinema, sendo a oralidade uma das fontes que guia a organização filmica. Isso acontece porque contar e ouvir histórias são práticas orgânicas da humanidade, que possibilitam aos sujeitos uma perspectiva das próprias vivências, reinventando-as e proporcionando a perpetuação de hábitos e costumes. A narrativa – que, grosso modo, pode ser interpretada como um relato contado por um indivíduo, que utiliza um ou mais meios para comunicar-se – só ocorre na existência de personagens, de contexto e de temporalidade; logo, são diferentes tipos de narrativas que proporcionam a construção dos registros históricos.

Além da voz e da escuta, está implicada na narração a corporeidade dos conversadores, a representação gestual de acontecimentos, possíveis objetos que deem sentido para a narrativa e que podem estar ou não presentes no momento da narração, entre outros aspectos que auxiliam na organização pessoal do que está sendo reconstruído, revivido, ouvido, sentido. Apesar de não nos determos a analisar outros aspectos, além das narrativas orais que se apresentam nos depoimentos das participantes, é relevante pontuar que a narrativa não se trata apenas da fala.

Making-of - Pequeno Texto # 9

Na vida ordinária, a exposição de uma caixa de fotografias, de vídeos gravados na infância, de poesias criadas para amores platônicos, de músicas cantadas na companhia de amigos, de movimentos dançados na solidão do quarto e muitas, muitas outras formas de resguardar o acontecido do mundo compõem uma maneira de proteger o que nos foi significativo. A memória dá acesso à emoção e é por isso que algumas pessoas relacionam a experiência estética proporcionada pela Arte à catarse terapêutica, quando, ao se confrontar com uma vivência tão forte, provocadora de choro profundo ou de riso extremo, acabam vendo uma possibilidade de reinvenção de si.

layana

Assim, a narrativa como produto da comunicação humana não tem suas bordas delimitadas (MARTINS e TOURINHO, 2017), mas cabe salientar que, no trabalho que desenvolvemos, a ênfase da análise está nas narrativas docentes na sua forma oral, através do que foi relatado na entrevista e transcrito textualmente. Julgamos relevante pontuar também que a narrativa, com sua natureza temporal tridimensional, envolvendo passado, presente e expectativas para o futuro, é acionada pela memória que, na busca por dar sentido à experiência, abriga um fazer criativo, uma força produtiva que envolve o imaginário e um vir a ser constante. A memória como acervo pessoal de conhecimento (WOLKMER, 2017) é solicitada a dar os contornos históricos para a conversa narrada.

O interesse pelas memórias docentes, representado aqui pela realização e análise das entrevistas narrativas, parte do entendimento de que a memória se relaciona ao processo vivido enquanto a história é o registro possível de se concretizar na captura, ou na tentativa de capturar, as memórias dos indivíduos (WOLKMER, 2017). Nesse sentido, as memórias

narradas em entrevistas passam a se tornar um registro histórico a partir do momento em que o pesquisador, ao analisar criticamente o conteúdo das narrativas em relação ao contexto, ao espaço e ao tempo em que os sujeitos se encontram, torna possível a criação de uma história socialmente identificável. As professoras, com suas práticas e referências, criam uma “existencialidade singular-plural”, inscrevendo suas individualidades num *continuum* sociocultural, ou seja, numa história coletiva (JOSSO, 2007).

A lembrança muitas vezes está situada como uma prática romanesca, saudosa, algo que nos coloca a refletir. Para Gagnebin (2009), não devemos lembrar por lembrar, como se estivéssemos cultuando o passado, mas lembrar na tentativa de compreender o que se passa hoje, pois corremos o risco de ficar órfãos do tempo. Lembrar é “um trabalho que, certamente, lembra dos mortos, por piedade e fidelidade, mas também por amor e atenção aos vivos” (GAGNEBIN, 2009, p. 105).

As colaboradoras da pesquisa contribuem para o avanço dos estudos sobre o tema, inscrevendo-se na história, mesmo sendo ela – agora – recente, e instigando processos de reflexão e criação de novas realidades, tal como coloca a pesquisadora Valeska Oliveira (2006, p. 80):

Numa sociedade que alguns estão caracterizando como a do 'esquecimento', é importante a reconstrução de experiências pretéritas não com o sentido de reinventá-las e nem ficar a elas aprisionado, mas basicamente com o intuito de propiciar processos de reflexão individual e também coletiva que possibilitem novas criações, novas produções individuais e sociais.

Vale salientar que, em pesquisas que buscam, através da análise de narrativas docentes, desvelar aspectos de determinado objeto de estudo e propiciar a geração de novas produções a partir disso, existe também uma partilha de memórias que age como produto de (auto)formação (PINEAU, 2010). De modo genérico, podemos dizer que, quando apreciamos um corpo dançando, nos conectamos com o nosso próprio corpo: na identificação de similaridades e diferenças existentes entre o *eu* e o *outro*, torna-se viável o conhecimento de si.

Assim também acontece na escuta de narrativas que nos são contadas oralmente, como no caso da entrevista: há nela um caráter formativo para o ouvinte, que traz à tona reflexões espelhadas no caminho do narrador. Por isso, a escuta pode ser entendida como ativa e, nessa perspectiva,

Existe uma partilha de memória entre nós e os nossos próximos, uma partilha mútua de recordações, que faz com que nós sejamos ditos pelos outros e não apenas por nós mesmos. Ser recitado pelos outros é também aceitar ser uma parte da memória, isto é, da sua identidade (WOLKMER, 2017, p. 40).

Ao contarem suas histórias, as professoras entrevistadas tinham consciência de que as memórias narradas por elas eram recentes, não ultrapassando cinco anos de vivência naquele contexto e no papel que interessavam à pesquisa. Mesmo assim, ouvimos diversas vezes colocações como: “naquele tempo”, “agora já não faço mais”, “se eu pudesse voltar...”. Ou seja, mesmo com esse breve período de efetivas práticas de Dança no contexto escolar das escolas públicas do RS, o “agora já não faço mais” das professoras atuantes podem se conectar com o “não sei por onde começar” de acadêmicos de Dança, professores de escolas e universidades, gestores escolares, pesquisadores e demais pessoas que se interessam pela Arte na Educação Básica.

Tanto na Pesquisa Educacional Baseada em Arte como na Pesquisa Narrativa existe a intenção de proporcionar, para além de uma mudança externa ao processo investigativo, uma mudança que diz respeito à visão do próprio pesquisador e dos participantes da investigação em relação à realidade e à forma de atuar no seu contexto. Para Hernández (2013, p. 57):

Isto é algo que pode ser conseguido quando o processo de pesquisa coloca os colaboradores em posição que lhes permita se manifestar através de alguns papeis que possibilitem sua participação com recursos que dominem e que lhes possibilitem manifestar suas emoções e que lhes facilite sua transformação.

Por isso, acreditamos que levar em consideração as histórias de vida dos participantes na pesquisa acadêmica é, também, combater o anonimato dos sujeitos que tornaram possível a

existência do estudo e, além disso, desmistificar a ideia de que o pesquisador é alguém que dá voz às comunidades investigadas, colocando-o como mediador, apenas atuando para que a comunidade fale por si mesma (HERNÁNDEZ, 2013; MARTINS e TOURINHO, 2017).

Ao ouvir as histórias, capturamos *pedaços* de tempo que precisam ser contados e encarados não como uma sombra do real (NOVARINA, 2009), mas como algo que por si só já carrega um sentido próprio. Poeticamente, Novarina (2009, p. 17) alerta que “há uma viagem da carne para fora do corpo humano pela voz, um *exit*, um exílio, um êxodo e uma consumação. Um corpo que vai embora passa pela voz: no dispêndio da fala, algo de mais vivo que nós se transmite”.

Making-of - Pequeno Texto #10

A palavra falada, por fazer sair da gente o corpo da voz, torna a conversa uma rede de (novos) saberes, criando uma comunhão entre falantes e ouvintes. Percebo, nesse vaivém de falas, a criação de uma intimidade entre as professoras e eu, e, de certo modo, o mundo prático delas atravessa o meu, com considerável intensidade.

descontados

o u

caminhadas

A fala abre uma passagem e, em segundos de conversa, contamos segredos que não podem ser *descontados*. Nestes segredos: ações; nestas ações: saberes; nestes saberes: (re)conhecimento; e, nisso tudo, a indicação de novas possibilidades de ação.

Making-of - Pequeno Texto #11

temporaneu

E do trotar sobre tantíssimos rumos; das pousadas pelas estâncias; dos fogões a que se aqueceu; dos ranchos em que cantou, dos povoados que atravessou; das coisas que ele compreendia e das que eram-lhe vedadas ao singelo entendimento; do pelo-a-pelo com os homens, das erosões da morte e das eclosões da vida, entre o Blau - moço, militar - e o Blau, velho, paisano -, ficou estendida uma longa estrada semeada de recordações - casos, dizia -, que de vez em quando o vaqueano recontava, como que estende ao sol, para arejar, roupas guardadas ao fundo de uma arca (LOPES NETO, 2010, p. 14).

As recordações que se guarda na arca - caixa grande de madeira, daquelas com cheiro de casa antiga - se não registradas, se perdem como poeira. Lembro que antes do meu avô morrer, ele contava a mesma história repetidas vezes e eu, na época, pensava em gravá-lo falando, algo que ficou somente no plano das ideias. Hoje, vivo o momento em que a voz dele começa a escapar-me da memória, daí uma tentativa corrente de avivar aquilo que foi experienciado.

A minha vontade em gravar sua voz não tinha a ver apenas com nossa relação familiar, mas sim, com o meu encantamento aos detalhes narrados, detalhes que expunham o modo de vida no interior do Rio Grande do Sul, lá pelos idos de 1940.

Discorrer sobre uma temática envolta por memórias traz-me à lembrança situações da infância e da juventude: existe momento mais mágico do que a retomada da intensidade juvenil?

Pensar num cheiro verde: de salsinha fresca! Ah, até hoje é o meu cheiro preferido! A galinhada da minha avó, temperada de modo exagerado com salsinha e cebolinha, que cozinhava enquanto eu e minha irmã brincávamos com boizinhos feitos de pepino.

Música: ?

Saudade é dor que não dói,
Doce ventura cruel,
É talho que fecha em falso,
É veneno e sabe a mel...
(LOPES NETO, 2010, p. 52)

Andressa Bonini
investir
ARTE

Imagem 14 – Boneco do pepino contemporâneo⁶¹ – Acervo Pessoal da Autora



A fantasia causada pela memória faz crescer a saudade de um lugar-território, de um lugar eu-como-gente-do-mundo. Faz situar no Grande do Sul, o Rio! O Rio Uruguai, de uma água densa, profunda. Que, na sua beira, eu-criança catava pedrinhas que tinham formatos variados, estranhos, engraçados.

Daí nasce a minha simpatia pela água. A vida na infância e juventude teve muitos mergulhos. Colocar-se embaixo da água era a possibilidade de criar outros mundos, tudo parecia ser possível naquele espaço de proteção líquida. E “tanto aqui,

quanto no mar, a água é o fio condutor de uma linha tênue: entre a vida e a morte⁶²”.

Hoje, a liquidez infantil torna-se inspiração.

Um rio não pode voltar atrás, sua fluidez faz do tempo o acontecimento presente. Jamais passa no mesmo lugar. Contorna as dificuldades. Encontra outras águas. Deságua na imensidão do mar. Um rio vai no seu tempo, não pode ser apressado, empurrado, e jamais interrompe o seu fluxo.

Pensar a vida como rio, torna-me pequena embarcação. Portos alegres. Portos tristes. Um fluxo contínuo de vivências que evaporam no passar do tempo, deixando estar as memórias. Elas que, como (i) material de estudo, tornam real a narrativa agora apresentada. Vivo, logo narro.

Diário de Berê

⁶¹ Criação de alunos do mestrado em Artes Visuais da UFPel, em uma aula ministrada por mim (como professora convidada) sobre Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), em 2017.

⁶² Trecho de um poema criado pela coreógrafa pelotense Berê Fuhro Souto (in memoriam).

2.3 Em busca do elenco e o processo de criação

Como explanado ao final do 1º capítulo, 18 professoras foram aprovadas e nomeadas no concurso regido pelo Edital 001/2013 (SEDUC RS) para desempenhar a função de professor de *Ensino de Arte – especificidade Dança*.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, constatamos que havia oito professoras em atuação. As outras dez, por motivos diversos, não estavam atuando no contexto delimitado. Tivemos a confirmação de participação de cinco professoras atuantes e nove professoras não atuantes. Neste cálculo, 14 de 18 professoras de Dança envolveram-se na investigação.

Para descobrir quais eram as profissionais em atuação no contexto escolar, cruzamos os dados entre a relação de professores nomeados pelo concurso, disponível no site da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC RS), e a relação de servidores públicos ativos, disponível no Portal da Transparência da Secretaria da Fazenda do Estado do Rio Grande do Sul⁶³, onde foi possível encontrar também o local de trabalho das professoras em questão. Fizemos contato com as profissionais através do telefone celular (ligação e mensagem via WhatsApp) e da rede social Facebook.

O período da pesquisa de campo, com gravações de entrevistas em formato audiovisual, aconteceu entre janeiro de 2017 e janeiro de 2018.

Duas professoras que estão em atuação negaram-se a participar. Uma delas alegou que não trabalhava com Dança na escola e que não dispunha de tempo para a realização da entrevista. A outra professora remarcou o nosso encontro uma vez e, no momento da nova

⁶³ <http://www.transparencia.rs.gov.br/webpart/system/PaginalInicial.aspx>

combinação, enviou-nos uma mensagem justificando que não poderia participar em função de questões pessoais. A terceira professora em atuação que não participou foi nomeada para o cargo no final de 2017, quando já estávamos em vias de encerrar a pesquisa de campo. Entramos em contato pelo Facebook, e ela se disponibilizou a participar do projeto; porém, por desencontros de agenda e em função do tempo, não foi possível realizar a entrevista. Explicamos para a profissional que o nosso prazo estava se encerrando, e ela compreendeu a situação.

O convite a cada professora para a participação na pesquisa foi formalizado através de uma carta-convite (Apêndice 1) enviada por e-mail, na qual expúnhamos, resumidamente, os objetivos do trabalho e solicitávamos que nos fossem enviadas (em retorno ao e-mail) cópias digitalizadas de 9 fotografias, selecionadas do acervo pessoal da professora convidada, que correspondessem às seguintes legendas⁶⁴:

- 1) *Eu, professora de dança.*
- 2) *Ensinar dança envolve...*
- 3) *Quando cheguei na escola...*
- 4) *Os alunos daquela turma...*
- 5) *O lugar onde estou e suas peculiaridades...*
- 6) *Nunca me esqueci do dia em que...*
- 7) *Minhas inspirações, minhas invenções...*
- 8) *A minha aula “dá certo” quando...*
- 9) *O antes e o depois de lecionar na escola...*

As justificativas para essa solicitação, também explicitadas na carta-convite, eram: a opção metodológica da pesquisa por um modo diferente de entrevista e a perspectiva de contar com as imagens como forma de aproximação preliminar da nossa equipe com a realidade de

⁶⁴ Em um dia de gravação, alguém perguntou: “E você? Já escolheu as suas fotos?”. Resolvi, então, fazer também o exercício que propus às professoras. Por isso, as fotos que selecionei para representar as nove legendas que correspondem à minha docência, estão espalhadas ao longo do trabalho.

cada profissional. A imagem fotográfica também foi escolhida em função de que Pesquisas Baseadas em Arte consideram que

desenhos, histórias ou a utilização de vinhetas ou fotografias não só atuam como aparatos atrativos numa entrevista, mas podem também ajudar a conectar abstrações ideológicas a situações específicas, ao utilizar, tanto elementos pessoais quanto coletivos da experiência cultural (HERNÁNDEZ, 2013, p. 44).

Making-of - Pequeno Texto #12

Quando uma pessoa explica para alguém aquilo que não está posto em uma fotografia, ela dá voz a um lugar afetivo e o afeto faz retornar memórias que pareciam estar perdidas (SANTOS, 2015).

Santos (2015) pondera que a fotografia tem consigo um sentido mórbido, pois além do momento fotografado morrer após o clique, as pessoas que ali aparecem, se já não morreram, um dia morrerão. Sua reflexão é ancorada no estudo da obra de Roland Barthes, que afirma: “o que a fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente” (BARTHES, 2015, p. 14). Não teria o Cinema, sua própria morbidez? A Dança, no momento que nasce, morre.



Imagem 15 – Fati e Muti – Acervo pessoal da autora

Logo, no momento das entrevistas, portávamos as imagens enviadas impressas em folhas de papel fotográfico, identificadas no verso com as respectivas legendas, e explicávamos a estratégia utilizada, convidando as professoras a dispor suas folhas numa superfície plana, com as imagens viradas para baixo. A proposta era que a professora escolhesse uma das legendas escritas no verso da imagem (fotografia) e, com numa espécie de jogo de cartas, iniciasse a narração de suas vivências relacionadas à Dança no contexto escolar sul-riograndense

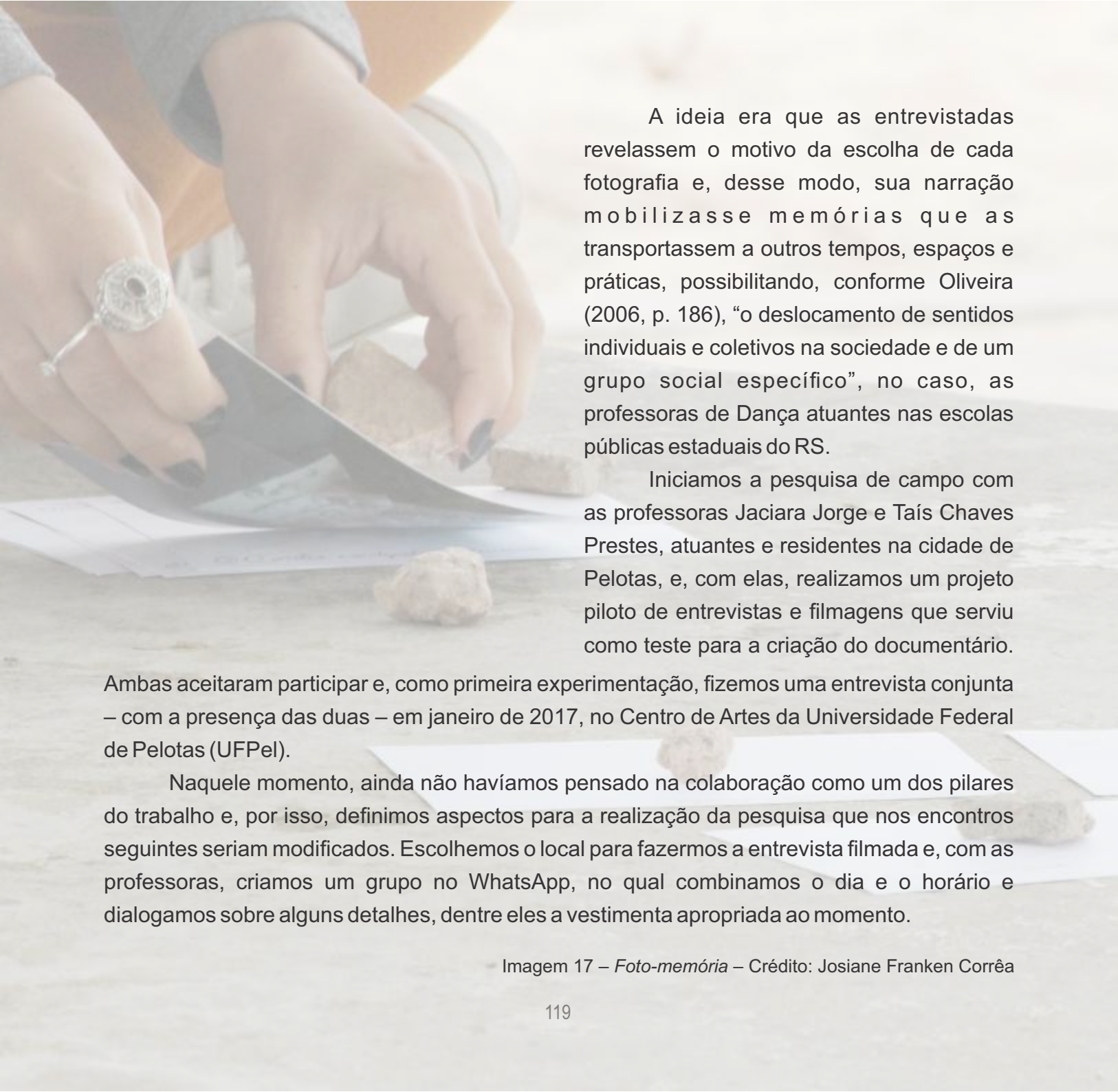
Making-of - Pequeno texto #13

Por estar habituada a trabalhar com composição coreográfica colaborativa, especialmente depois de empreender com os alunos vivências de improvisação em Dança numa perspectiva contemporânea, tentei dar seguimento à minha prática como professora/coreógrafa/diretora da área da Dança no andamento da pesquisa de doutorado.

Ao ministrar uma aula de Dança, tenho geralmente um ponto inicial configurado por um elemento de estímulo, que acaba delineando uma narrativa coreográfica a partir da criação de movimentos realizada pelos participantes do processo.

No caso da investigação aqui apresentada, no momento de escolher um elemento que pudesse suscitar as narrações, optamos pela fotografia. Com algumas tarefas, as professoras rememoraram histórias, criando uma narrativa. Com o documentário, dirigimos essas informações para um resultado artístico, assim como ajo no papel de professora. O objetivo não foi o mesmo das minhas aulas - nas escolas e academias de Dança em que trabalhei e na universidade em que trabalho hoje -, mas a ideia metodológica é muito próxima. Deixei que as minhas características como propositora de composições coreográficas colaborativas se tornassem o motor para a direção do documentário.





A ideia era que as entrevistadas revelassem o motivo da escolha de cada fotografia e, desse modo, sua narração mobilizasse memórias que as transportassem a outros tempos, espaços e práticas, possibilitando, conforme Oliveira (2006, p. 186), “o deslocamento de sentidos individuais e coletivos na sociedade e de um grupo social específico”, no caso, as professoras de Dança atuantes nas escolas públicas estaduais do RS.

Iniciamos a pesquisa de campo com as professoras Jaciara Jorge e Taís Chaves Prestes, atuantes e residentes na cidade de Pelotas, e, com elas, realizamos um projeto piloto de entrevistas e filmagens que serviu como teste para a criação do documentário.

Ambas aceitaram participar e, como primeira experimentação, fizemos uma entrevista conjunta – com a presença das duas – em janeiro de 2017, no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Naquele momento, ainda não havíamos pensado na colaboração como um dos pilares do trabalho e, por isso, definimos aspectos para a realização da pesquisa que nos encontros seguintes seriam modificados. Escolhemos o local para fazermos a entrevista filmada e, com as professoras, criamos um grupo no WhatsApp, no qual combinamos o dia e o horário e dialogamos sobre alguns detalhes, dentre eles a vestimenta apropriada ao momento.

Imagem 17 – Foto-memória – Crédito: Josiane Franken Corrêa

Making-of - Pequeno Texto #14

De modo geral, a primeira entrevista - realizada conjuntamente com Jaciara e Taís - ocorreu tranquilamente e, à medida que as professoras narravam suas lembranças, eu começava a me sentir mais confiante sobre a ideia de produzir um documentário. Por vezes, volto a pensar como eu ficava ansiosa no início desse processo, por não saber se a abordagem com as fotografias funcionaria para a entrevista, afinal essa era a nossa única estratégia preconcebida de ação, pois não tínhamos um roteiro fixo.



Imagem 18 - Quando cheguei na escola...
Acervo pessoal da autora



Imagem 19 - Taís e Jaciara - Crédito: Álvaro Bonadiman Aguiar

Na tentativa de ser fiel à concepção de entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2015), praticamente não interferimos durante a narração das professoras. A relação com as participantes deu-se principalmente através de gestos, quando, por exemplo, acenávamos com a cabeça como sinal de positivo quando perguntavam se poderiam virar a próxima fotografia.

Nos meses de fevereiro e março de 2017, analisamos o material gravado e decidimos, apoiados nas discussões acontecidas nos encontros do Grupo de Estudos em Teatro e Educação (GESTE UFRGS CNPq), realizar a captação de imagens das professoras em ações cotidianas. Percebemos que, visualmente, era necessário acrescentar outros elementos além do momento de narração suscitado na entrevista. Também constatamos que, para realizarmos uma abordagem mais particularizada, que possibilitasse compreender melhor cada contexto de atuação dessas profissionais, seria necessário encontrar as professoras individualmente.

Nas combinações para o segundo encontro com as professoras de Pelotas, sugerimos que elas optassem por algum lugar que fosse significativo em sua constituição docente, que buscassem escolher uma vestimenta relacionada, de algum modo, a esse local e que pensassem em ações que poderiam ser gravadas no momento do encontro. Também buscamos dar respaldo a esse processo de escolha, dispendo-nos a dirimir dúvidas e a dialogar sobre ele.

Essa abertura proposital para as decisões no projeto causou estranhamento, mas também empolgação. Enquanto incitávamos a autonomia das participantes, recebíamos diferentes retornos, desde “já sei o que posso fazer!”, como “alguém me dirija, por favor!”. Em meio aos diálogos para combinar aspectos referentes aos encontros, nos deparamos com uma conversa que exemplifica muito bem a situação:

Josiane: Quero combinar com vocês sobre a roupa. Que cor vocês sugerem? Pensei que, visualmente, seria legal alguma conexão. Podem ser cores complementares, tipo azul e laranja...ou diferentes tons da mesma cor. [...]

Taís: Eu topo tudo! Figurino é comigo mesmo!

Jaciara: [risos] Eu também curto. To por vocês. Que cor eu vou? Alguém me manda!!!

Josiane: [risos] Não sei que roupas vocês tem. Jaci, vai de azul.

Taís: Eu tenho de todas as cores, eu acho. Dá pra jogar. Só escolher.

Josiane: Taís, vai de laranja. Ou violeta.

Taís: Tá.

(DOSSIÊ DE DOCUMENTOS DE PROCESSO. Conversa por meio do grupo do WhatsApp em 24 de jan. 2017, com as professoras Taís e Jaciara)

No decorrer do trabalho, a abordagem que tivemos com cada profissional, no papel de produtores de um filme, configurou-se de forma singular. Essa foi uma característica de processo criativo bem marcante durante todo o desenvolvimento do documentário.



Além de combinar o segundo encontro com as professoras pelotenses para a gravação de imagens, explicamos que gostaríamos de propor algumas questões relativas à sua trajetória no campo da Dança e ao trabalho docente, pois acreditávamos que a entrevista anterior não havia viabilizado uma narração mais particularizada com cada uma.

Para essa conversa, fizemos uma análise preliminar das narrativas das professoras tendo como ponto de partida o material gerado no primeiro encontro e, estabelecemos quatro questões abertas (imagem 20) para cada uma delas, resultado das dúvidas em relação ao trabalho docente desenvolvido pelas profissionais.

Making-of - Pequeno Texto #15

Acredito que foi a partir do momento em que combinamos a segunda entrevista com cada uma das professoras de Pelotas que o projeto começou a dar os primeiros passos para se tornar uma PEBA, por levar em consideração as demandas de um processo de criação - processo guiado também pelos meus desejos como artista, comandado por escolhas subjetivas, contendo várias etapas de seleção.

Nesse caminho, eu estive atrelada a vários questionamentos e dúvidas, tais como “o que mais poderia aparecer no documentário?”, “o que é interessante visualmente?”, “que informações estão faltando para possibilitar ao espectador uma compreensão mais ampla sobre a docência em Dança no RS?”, “será que o material será acessível às escolas?”, “como resolver questões relacionadas à continuidade no filme?”, entre outras problemáticas.

Ao buscar possíveis respostas a essas e a outras perguntas, compreendi que seria impossível manter a neutralidade de uma entrevista narrativa, tal como eu a considerava, pois, apesar das professoras não terem tocado em alguns assuntos durante a primeira entrevista, passei a crer que essas informações poderiam ser fundamentais para o espectador.

Compartilhei minhas dúvidas em relação a isso com Álvaro, e ele mostrou-se categórico: “não tem como fazer um filme, mesmo um documentário, sem induzir algumas coisas, afinal, o que tu queres mostrar? É a tua visão, nunca vai ser uma realidade absoluta [...]” (DOSSIÊ DE DOCUMENTOS DE PROCESSO, Álvaro B. Aguiar, áudio gravado em reunião de trabalho, outubro de 2017). Isso significa que “Essa ideia fixa e persistente de captar - de capturar - a vida em sua fonte deve se adaptar, de todo o modo, à estranha alquimia da criação: escolhe-se o que se filma [...]; organiza-se na montagem” (GAUTHIER, 2011, P. 22).

Essa discussão, que para mim se mostrava importante à época das gravações, mas que para o campo do Cinema já apresenta até mesmo um certo desgaste, é lembrete para pensarmos que qualquer dado, informação e material que passa por um processo de edição e transformação contém imaginação e fantasia. E também me fez aceitar: “[...] tudo é ficção, porque passa pelo filtro da interpretação. Ao mesmo tempo [...] tudo é verdade, no sentido

→ Determinar
aspectos
da obra

artista

de que há uma verdade interna ao processo de construção dessas representações” (SALLES, 2010, p. 226).

Após a banca de qualificação do projeto e a retomada da pesquisa de campo, continuei desenvolvendo a entrevista tendo as imagens como ponto de partida; no entanto, me autorizei a questionar as professoras quando surgia alguma dúvida. Ainda preocupada em contemplar, mesmo que parcialmente, a entrevista narrativa, tomei cuidado para não interromper a narração das professoras, esperando a finalização de uma frase para fazer meu questionamento. Minhas perguntas resumiam-se a aspectos mais objetivos, como: “então você dá aula para essa turma desde que entrou?”, “então você trabalha em duas escolas?” ou “não entendi muito bem, você pode repetir?”.

Imagem 20 – Questões 2ª Entrevista Gurias Pelotas – Acervo pessoal da autora

Aos poucos, passamos a compreender o filme como um documentário de criação baseado em memórias: “[...] uma manifestação da vida que funda a personalidade e o imaginário dos indivíduos e dos grupos” (GAUTHIER, 2011, p. 245). Um documentário de criação, segundo Gauthier (2011, p. 210) “É outra maneira de dizer que o documentário, como qualquer outro filme, tem um autor, isto é, que ele tem uma marca pessoal, ou seja, que é subjetivo”.

Encontramos as professoras de Pelotas, pela segunda vez, em abril de 2017, separadamente, e, com o material captado até essa data, editamos um vídeo para ser apresentado na banca de qualificação da tese (ocorrida em setembro de 2017), como um vídeo piloto do que estaria por vir. O vídeo acabou servindo como material ilustrativo no momento em que contatamos as professoras seguintes, o que facilitou a exposição da ideia do projeto.

Na indústria cinematográfica, essa estratégia é utilizada para captar financiadores que proporcionem a execução da ideia do proponente. No nosso caso, não estávamos em busca de financiadores, mas utilizamos o vídeo piloto como instrumento de exposição da ideia, que foi bem recebida pelas professoras convidadas e acabou definindo quem, de fato, aceitava participar do projeto.

Na comunidade a/r/tográfica que estava se formando, construímos uma compreensão de que expressar uma história mediante um trabalho de natureza audiovisual tem relação com o acompanhamento da era tecnológica em que vivemos, mostrando-se também como um reflexo da contemporaneidade.

Após a banca de qualificação, iniciamos a procura pelas professoras que atuavam nas cidades de Porto Alegre e de Caxias do Sul. Além das professoras de Pelotas, nos receberam para o desenvolvimento da entrevista as professoras Tainá Soares de Albuquerque, Ana Paula Silva dos Reis e Roberta Simões Pires Rizzo Campos, todas atuantes na cidade de Porto Alegre. Duas das entrevistas aconteceram em outubro de 2017 e uma em janeiro de 2018.

A professora Tainá nos recebeu em uma das escolas em que atua, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Ildelfonso Gomes, que, na época, estava com parte do seu corpo docente participando da greve deflagrada pelo Magistério Público Estadual em 2017. Por isso, a instituição não estava em pleno funcionamento. Aconteciam aulas em algumas salas, mas o movimento era reduzido em relação ao habitual da escola.

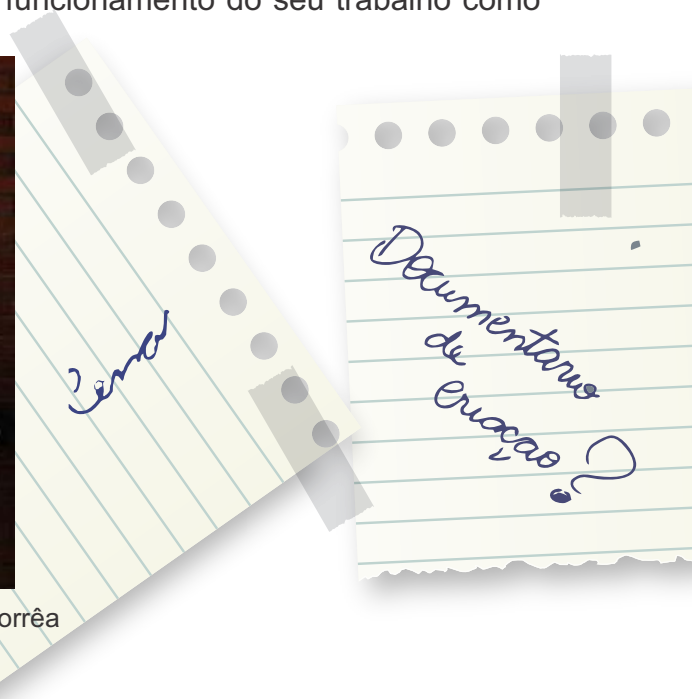
A entrevista ocorreu de forma fluida e a professora mostrou satisfação em participar de um trabalho audiovisual. Relatou à nossa equipe que tivera vivências anteriores no campo do

cinema, o que facilitou sua participação, principalmente no momento de gravar as ações cotidianas. Captamos imagens de Tainá caminhando pelos corredores da escola, e vários foram os alunos que interromperam a gravação para perguntar do que se tratava. Decidimos dar vazão a esses encontros espontâneos e, assim, enquanto a seguíamos com a câmera, a professora conversava com os alunos e colegas que a procuravam, buscando preservar a naturalidade.

A professora Ana Paula escolheu fazer a entrevista no Centro Municipal de Cultura, Arte e Lazer Lupicínio Rodrigues, um local que abriga dois teatros e é administrado pela Prefeitura de Porto Alegre⁶⁵. Sua escolha foi motivada pelas frequentes idas da professora a esse espaço, já que Ana desempenha a função de produtora cultural paralelamente à docência na Educação Básica. A entrevista, que ocorreu num típico dia de verão, foi realizada na parte externa do prédio. Ana Paula iniciou sua narrativa relatando os motivos da escolha das suas fotografias. Depois, fizemos algumas imagens dentro do Teatro Renascença (no interior do Centro Municipal), onde ela nos explicou, em linhas gerais, o funcionamento do seu trabalho como



Imagem 21 – Corredor de Escola – Crédito: Josiane Franken Corrêa



produtora e fez referência a normas e práticas habituais daquele espaço. Enquanto fazíamos as gravações, uma equipe técnica trabalhava na desmontagem do que parecia ser um pequeno tablado em frente ao palco, no lado direito, que, segundo Ana Paula, fazia parte do cenário de uma apresentação de coral e orquestra.

O encontro com a última entrevistada, a professora Roberta, ocorreu em janeiro de 2018, depois de várias tentativas e remarcações, até que conseguíssemos sincronizar nossas agendas em janeiro. Roberta nos recebeu no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, a escola onde está lotada, em uma sala de Dança. A escola estava em período de recuperação de aulas, em função das greves, mas, mesmo assim, havia pouco movimento e a entrevista foi feita sem interrupções.

Com o intuito de aumentar o senso de controle sobre o modo de entrevista e de captação de imagens, realizamos um terceiro encontro com Jaciara e Taís. Por termos captado as duas



Imagem 22 – Local de entrevista – Crédito: Josiane Franken Corrêa

⁶⁵ Situado na Av. Erico Veríssimo, 307, no bairro Menino Deus, em Porto Alegre – RS.

professoras dançando no segundo encontro, decidimos não solicitar a elas a repetição do momento de criação de imagens cotidianas realizado com as outras professoras participantes do processo criativo. Nossa intenção inicial era utilizar apenas o material oriundo deste último encontro para a produção do documentário e para a análise das narrativas, por julgar que todas as professoras deveriam ter o mesmo espaço de exposição no filme. Porém, constatamos que, por ter havido dois encontros anteriores com essas duas professoras, neste terceiro elas acabaram não abordando questões já relatadas anteriormente que julgamos importantes para a composição do trabalho.

Puccini (2012) comenta que esse tipo de situação é comum em documentários que têm como base narrativa a entrevista, uma vez que entrevistar novamente a mesma pessoa pode acabar criando uma intimidade entre entrevistador e entrevistado. Essa relação interpessoal gera respostas mais enxutas, acompanhadas de frases do tipo “como eu já havia dito da outra vez”, o que demonstra que, embora participante esteja cada vez mais próximo do realizador do filme, ele também acaba esquecendo que o conteúdo de sua narrativa objetiva alcançar futuros espectadores, que não conhecem os detalhes que não estão no vídeo.

Desse modo, resolvemos utilizar, como dados para análise investigativa, os materiais gerados nos três encontros com as professoras de Pelotas. Apesar de parecer que o montante de material captado dessas duas professoras oportuniza a elas um privilégio em relação à exposição no vídeo ou, mesmo, na escrita do texto, acreditamos que o que aconteceu na segunda fase da pesquisa de campo em Porto Alegre foi a otimização do tempo, pois tivemos como resultado na captação de imagens um material audiovisual muito similar ao gerado a partir das entrevistas com as professoras de Pelotas, porém de uma outra maneira e com uma duração menor.

Na medida em que as diárias de trabalho foram ocorrendo, algumas maneiras de realizar a captação de imagens se mantiveram e a recorrência de ações durante o processo de captação de imagens foi delineando a trama poética do filme.

Making-of - Pequeno Texto #16

A escola de Roberta estava quase deserta.

A entrevista foi bastante longa, a ponto de Álvaro ter que alertar, depois de uma hora de conversa, sobre o tempo tomado pela gravação. Ficamos ainda mais uns minutos, até encerrar a entrevista.

No decorrer das filmagens, numa das reuniões que Álvaro e eu fazíamos para tratar dos assuntos do filme, percebi que ele havia se apropriado do projeto de tal forma que passara, assim como eu, a dirigir o processo criativo.

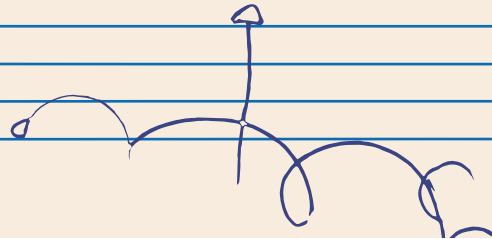


Imagem 23 – Em colaboração – Crédito: Josiane Franken Corrêa

... legal
de ...

Embora desde o início Álvaro demonstrasse estar atento e conectado ao conteúdo que emergia das narrativas docentes, ele se colocava à parte de algumas decisões, mas sua participação foi progressivamente tomando corpo, até que passou a sugerir ações representativas, a dialogar mais com as professoras, a escolher locais e ângulos de filmagem (nas últimas entrevistas ele praticamente definia e, então, me questionava), a incrementar e a transformar algumas das nossas ideias para o trabalho e a solucionar problemas acontecidos no desenvolvimento da criação. Assim, considerando que ele também é o profissional responsável pela montagem do documentário, atuando na mesa de edição, sua identidade ficou ainda mais evidente e expressa em recortes e soluções encontradas para a composição do filme.

Então, já em julho de 2018, quando eu estava relatando o processo de criação do filme, resolvi convidar Álvaro para assinar, em parceria comigo, a direção do trabalho, oficializando algo que já vinha acontecendo há algum tempo. Foi importante ter tido o tempo de maturar as ideias e de escrever sobre, pois esse exercício reflexivo possibilitou a organização de vários aspectos que, no desenvolvimento do projeto artístico, pareciam estar desconectados de sentido. Além de fazer jus ao trabalho de Álvaro durante a criação do documentário, compartilhar a responsabilidade com ele foi, para mim, a confirmação de que a colaboração estava ocorrendo no trabalho, mesmo quando não tenha sido premeditada ou intencionalmente solicitada durante o percurso criativo.



Júlia
Pous
Funes
Jagerke
PH
Lúdas

Making-of - Pequeno Texto #17

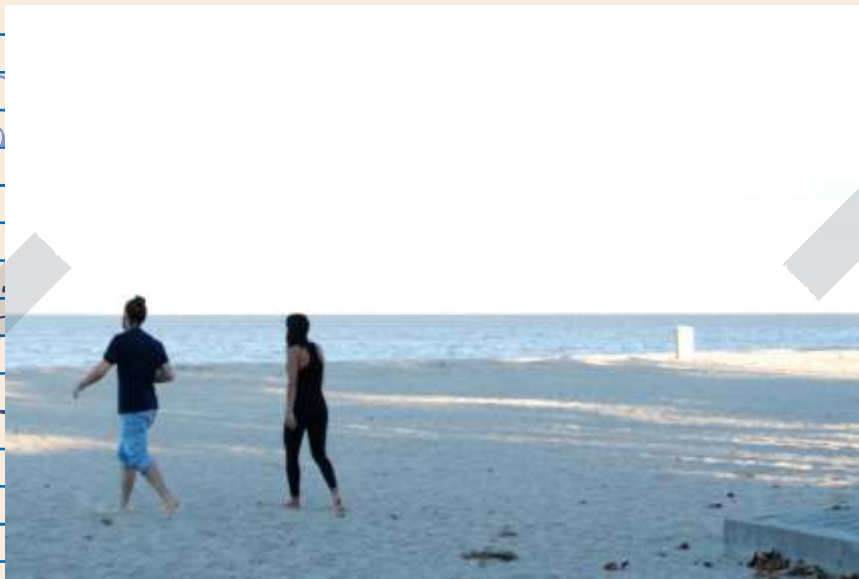
Enquanto Álvaro e Taís estavam à beira da lagoa na Praia do Laranjal, no segundo encontro com a professora, me afastei deles por um instante e fiquei os observando. Não ouvia o que falavam, mas percebi que conversavam constantemente, sorrindo e brincando com a areia, a fim de criar uma cena que refletisse um pouco do afeto que Taís sente pela praia.

Para Gauthier (2011, p. 213),

~~Expositivo~~
~~Edição~~

O documentarista pode participar, ou querer muito participar, ser um daqueles que está filmando, apoiar a causa deles, tomar partido, reivindicar seu lugar no filme ao lado de seus personagens. Ele pode também ter um olhar frio, distante, como clínico, no limite extremo da impassibilidade científica.

colombiano



filme de
CARRERAS

Imagem 24 – Captação na Praia – Crédito: Josiane Franken Corrêa

#

Fedup

LD 9394/1996

O meu afastamento durante a gravação de cenas já havia acontecido em outros momentos anteriores, mas eu ainda não havia pensado sobre isso como parte de um método de trabalho. Sem acordo algum, momentos como esse viriam a se repetir nos próximos encontros. Acredito que minha presença foi importante durante o desenrolar das narrativas, pois as professoras contavam suas vivências para mim, olhando para o meu rosto, de uma mulher para outra mulher. Mas, quando passávamos para a fase de captar as ações das professoras, notei que o acompanhamento muito próximo de duas pessoas sobre o ato de uma terceira poderia gerar uma espécie de intimidação, então optei por me aproximar e me afastar conforme percebia a situação. Além disso, eu confiava que as técnicas utilizadas por Álvaro, decorrentes de sua experiência no campo do cinema, seriam potencializados caso ele compreendesse que esses momentos em que eu me afastava significavam uma maior abertura para as suas intenções criativas durante a produção do documentário.

Acredito que, como professora e artista da dança, eu tenha essa mesma postura, de alternância entre proximidade e afastamento.

567e8



Imagem 25 – A minha aula “dá certo” quando... – Acervo pessoal da autora

No processo de criação do documentário, optamos por reduzir o enfoque social, restringindo o elenco do filme a cinco professoras, tentando, com isso, uma abordagem particularizada, como as produções cinematográficas realizadas a partir da década de 1980, conforme explica Holanda (2004), que valorizam “uma perspectiva pessoal e assumidamente parcial pela enunciação, e uma atitude relacional e dialógica (o filme como relação, diálogo e negociação entre quem filma e quem é filmado)” (HOLANDA, 2004, p. 105-106).

*h
o
p
t
a*

Making-of - Pequeno Texto #18

PT

Cheguei a pensar em fazer as entrevistas gravadas em vídeo com as professoras que se exoneraram. Em outro momento, pensei em descobrir quem eram as pessoas envolvidas no processo de elaboração do edital do concurso, a fim de entrevistá-las também. Outra possibilidade que me ocorreu foi entrevistar pessoas que tiveram participação na constituição dos cursos de graduação em Dança do RS. Era muita gente. Quando decidi qual das opções era a mais adequada para o momento, todas as outras ficaram de lado.

A reduzida equipe técnica para a produção do documentário favoreceu a aproximação das professoras entrevistadas e, ao mesmo tempo, dificultou a produção de mais entrevistas, visto que havia um prazo limitado para a realização das diárias e, também, a crença de que a captação de muito material teria, como consequência, o aumento de tempo no processo de montagem, o que resultaria na necessidade de mais técnicos envolvidos.

Making-of - Pequeno Texto #19

Lembro-me de Álvaro comentando - em uma das reuniões - que nosso documentário era um filme de guerrilha: “Começa a guerrilha quando a gente diz que o nosso orçamento tá em zero. Que a gente vai e pede colaboração pras pessoas, a gente não tá pagando cachê pra elas falarem”.

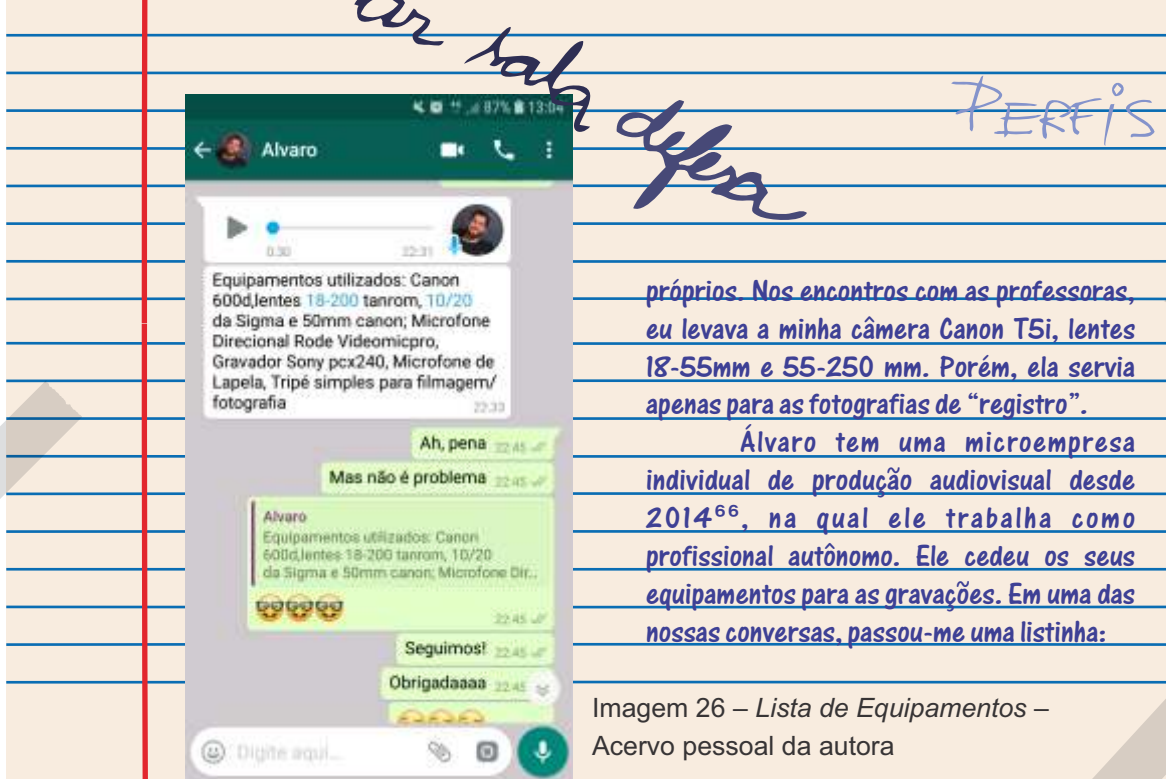
Com essa atmosfera é que conduzimos o projeto. Utilizamos apenas recursos

Confermar

montado

133

X X X



Ao iniciarmos o processo de montagem do documentário, analisamos diversas vezes o material gravado com as professoras e buscamos perceber criticamente o que, para nós, dava fôlego narrativo ao filme, de modo geral. No percurso criativo do projeto, as horas captadas foram contextualizadas em busca de *uma única voz*, sendo esta representada pelo modo de captação e colaboração com as participantes da pesquisa. Para isso, tivemos como referência cinematográfica filmes documentários com diferentes enfoques e abordagens.

O documentário *Quando sinto que já sei* (2014), dirigido por Antonio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima, que aborda a realidade de escolas alternativas no Brasil, nos deu base para pensarmos em que medida as narrativas das professoras se complementavam, formando uma história em comum, além de nos fazer refletir sobre uma *outra* escola possível.

O que a dança te faz sentir? (2015), dirigido por Airtom Tomazzoni e Débora Leal, é um

documentário curta-metragem que nos aproximou do tema e do contexto onde a nossa pesquisa foi desenvolvida por tratar do projeto Escola Preparatória de Dança, da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. O filme traz depoimentos de alunos e professores que participam desse projeto, desenvolvido em escolas públicas municipais da capital sul-riograndense, com aulas gratuitas de Dança, proporcionando uma formação continuada na área.

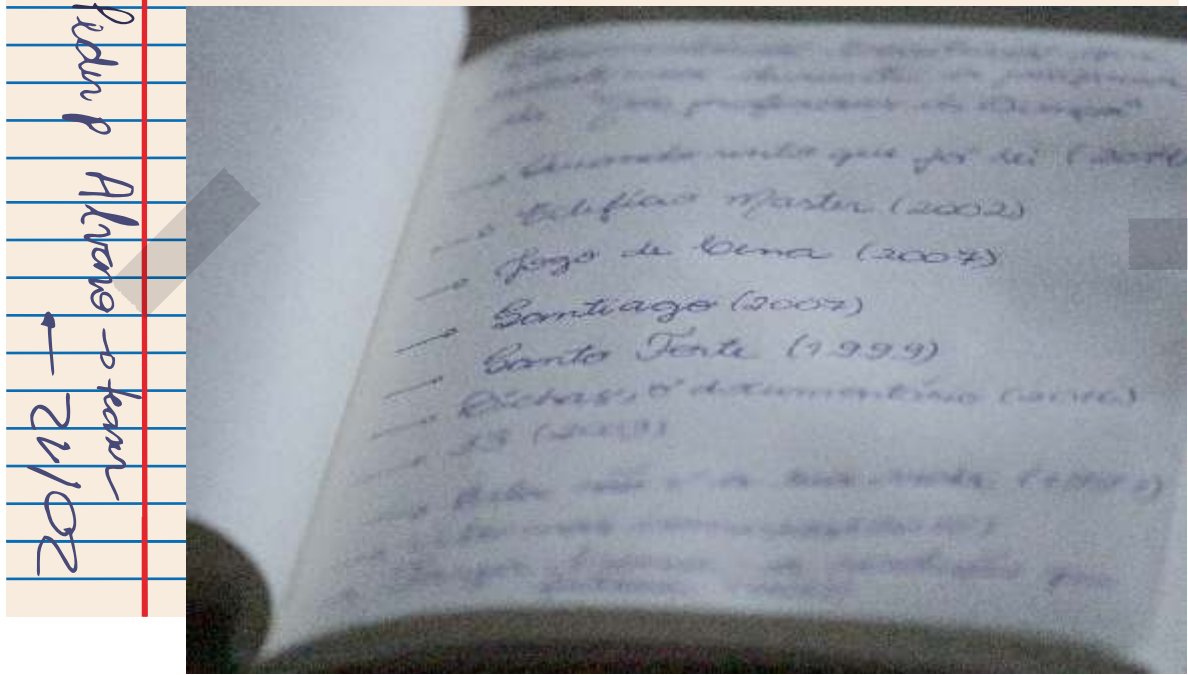
Outro trabalho audiovisual que tem proximidade com o contexto que investigamos é um documentário – *Coreografando em larga escala – Julinho* (2014) – que acompanha o memorial de criação de uma composição coreográfica realizada no Colégio Júlio de Castilhos, em Porto Alegre (RS), com direção de Gabriela Chultz. O trabalho integra uma pesquisa em nível de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS e tem como objetivo “compreender a coreografia como possível catalisador na proposta de indicar o corpo social como corpo dançante, e vice-versa, demonstrando procedimentos ligados às danças urbanas” (CHULTZ, 2016).

Também nos dedicamos a assistir documentários que dessem ênfase para a vida privada de sujeitos comuns, onde houvesse a fala de alguém sobre si mesmo e, através disso, o próprio sujeito fosse tornando-se personagem.

Para uma melhor organização metodológica do processo de criação, determinamos, no período de pré-produção, que a entrevista, na pesquisa de campo, teria duração de 60 minutos, podendo se estender um pouco, caso necessário.

Pensando em uma pré-seleção de cenas, buscamos considerar, no momento da captação, os aspectos que, conforme nossa percepção, já apresentavam potencial para a composição do filme desde o encontro com as professoras. Como exemplo: cenas representativas da escola ou de outros ambientes de trabalho de cada uma, focando elementos que, segundo elas, interferem em sua docência em Dança e que podem ser percebidos através das relações particulares e, ao mesmo tempo, semelhantes entre os contextos.

Imagem 27 –
Documentários Assistidos –
Crédito: Josiane Franken Corrêa



Pedro P
Alvares
→ Jean
→ 21/02

corredores das escolas, que metaforicamente expõem o caminho trilhado pelas professoras na busca por seu perfil docente, ou as **quadras de esportes** que, no contexto escolar, agem, na nossa visão, como linha tênue entre a rigidez da sala de aula e a liberdade do espaço escolar externo.



Imagem 28 – Na quadra de esportes – Crédito: Álvaro Bonadiman Aguiar

Quando o vento
balança

questionar



* mixture
vlogs

Imagem 29 – *Dança de Taís* – Crédito: Josiane Franken Corrêa

Outro elemento envolvido nessa primeira “peneira” de cenas foi o momento dançado de três professoras que, instigadas por nós, se dispuseram a improvisar movimentos de danças que executam ou executaram em algum momento da vida, seja no papel de artistas ou de professoras.

Além disso, podemos pensar também em outros dois aspectos que interferiram na organização do processo e que, de certo modo, realizaram de antemão uma espécie de montagem emotiva do filme. O primeiro deles caracteriza-se pela escolha das fotografias pessoais, critério inicial para o desenvolvimento das entrevistas, ou seja, ação repetida nos encontros com as professoras. O segundo aspecto trata-se da colaboração na criação audiovisual durante as entrevistas – ao solicitarmos às professoras a escolha de local/cenário para a filmagem e ao perguntarmos o que mais gostariam que fosse mostrado no vídeo,

conforme a narração se desenrolava. Nesse sentido, já iniciávamos uma pré-seleção visual. Assim, na captação das imagens, mesmo sem ter um roteiro predeterminado, acabamos desenvolvendo um *pensamento de montagem* prévio, que motivou os passos do processo até a etapa de edição do filme.



Densidade
não tem de uma

Decisões
ENTREVISTA



Imagem 30 – Organizando as Fotos – Crédito: Álvaro Bonadiman Aguiar

Nesse caminho, delineou-se um roteiro que não poderia ter sido previsto, dadas as características que assumimos ao escolhermos elaborar um documentário permeado pelas relações entre entrevistadas e realizadores, sendo “atravessados pelas incertezas do real, da vida ordinária (anônima e singular), do imprevisto” (COMOLLI, 2008, p. 34).

2.4 Faixa Bônus

Em relação às dez professoras nomeadas no concurso de 2013, mas que não estão atuando nas suas vagas, optamos pela elaboração de um questionário online (Apêndice 3) cujo propósito era averiguar os principais motivos de não estarem lecionando Dança nas escolas estaduais, algo que abordamos logo em seguida. Esse questionário era composto por seis questões e foi enviado a cada uma via e-mail. Já possuíamos os endereços de e-mail de algumas professoras, e buscamos fazer contato com as outras por meio de redes sociais para, então, enviar o convite, juntamente com o questionário.

Conseguimos contato com as dez professoras, porém uma delas se recusou a participar, desculpando-se por não colaborar com a pesquisa. Havíamos conversado algumas vezes com ela, que inicialmente se mostrara disponível, mas, mais adiante, passou a sentir dificuldade para responder às questões por não gostar de lembrar a experiência na escola em que atuou.

O desejo de procurar essas professoras ocorreu apenas depois da banca de qualificação do projeto de tese, quando os membros avaliadores sugeriram uma breve busca acerca do número de profissionais que não assumiram ou que assumiram e depois se desligaram, solicitando exoneração do cargo. O propósito não foi investigar profundamente as ações das professoras que não estão em atuação, mas relacionar os dados obtidos através de suas respostas às narrativas das professoras atuantes, a fim de aprofundar o estudo sobre a prática docente de quem permanece no contexto escolar, e não o contrário.

Making-of - Pequeno Texto #20

Essa professora foi uma das primeiras a retornar o contato por e-mail, o que me deixou receosa, por pensar que as demais poderiam também não querer responder. Afinal, no local de afeto das nossas memórias encontram-se vivências nem sempre queridas e saudosas. Não é todo dia que estamos disponíveis para reviver situações desagradáveis e frustrantes. Pensar no acontecido é reviver o passado no corpo presente.

Nesse sentido, é relevante buscar compreender que a singularidade de cada professor inscreve-se

[...] nos gestos e nas posturas dos indivíduos, deixando marcas em seus corpos. Entremeiam-se a suas palavras e a seus silêncios, deixam indícios em seus dizeres. Marcas e indícios significam e, mais do que explicação, requerem compreensão (FONTANA, 2000, p. 105).

A partir deste pensamento sobre pesquisas a respeito da constituição docente, acreditamos que, mesmo não respondendo às questões, a professora colaborou para a investigação ao nos proporcionar momentos de reflexão que não existiriam sem a sua recusa. Além de ampliar o cuidado no relacionamento com as participantes, suavizamos as expectativas por imaginar que outras pessoas poderiam também não querer se envolver nesse processo. Porém, no caso das professoras não atuantes, isso não aconteceu.

O questionário enviado foi o mesmo para todas as professoras, mas aquelas que não assumiram o cargo eram solicitadas a responder apenas duas questões, relativas à decisão tomada no momento da nomeação e aos motivos que as levaram a ela. Para as professoras que assumiram e se exoneraram, questionamos a decisão tomada no momento da nomeação, a forma de designação por parte da escola em que atuaram, como se deu a inserção no contexto escolar, o tempo que lecionaram na escola, o desenvolvimento da docência em Dança no período e espaço em que trabalharam e, por fim, os motivos que as levaram a pedir exoneração do cargo.

A intenção principal deste questionário era desvendar os motivos que levam uma profissional licenciada em Dança a não atuar na rede pública de ensino, na busca de um cotejamento com os motivos alegados pelas professoras atuantes para permanecerem na escola. Ainda assim, levamos em consideração as demais respostas, tendo como maior interesse encontrar características contextuais recorrentes, ou divergentes, entre as escolas públicas estaduais do RS em que as profissionais atuam ou atuaram.

Combinamos com as professoras que preservaríamos suas identidades, o que acreditamos ser possível em razão do anonimato e para não nos delongarmos neste trecho da pesquisa, buscando não expor outras informações que poderiam denunciar suas identidades de forma indireta. Por isso, no texto, nos referimos às professoras não atuantes com nomes fictícios, tais sejam: Isadora, Ruth, Loie e Mary para as professoras que não assumiram o cargo, e Doris, Hanya, Martha, Trisha e Philippine para as que assumiram e, algum tempo depois, solicitaram exoneração.

A seguir, serão colocadas em evidência as narrativas que, do ponto de vista da investigação, caracterizam a *docência em Dança na escola pública estadual sul-rio-grandense*, sem esquecer o caráter altamente dinâmico desta atuação profissional e, também, os atravessamentos ocorridos no processo colaborativo de criação do documentário *Nós, professoras de Dança*⁶⁷.

⁶⁷ Os nomes escolhidos foram inspirados em mulheres importantes para a História da Dança.

Anotações



NÓS, *professoras*
de DANÇA

3. Nós, professoras de Dança

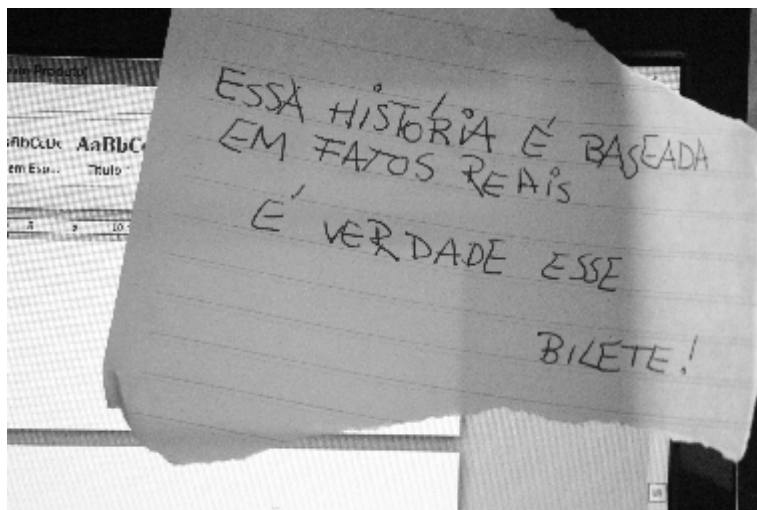


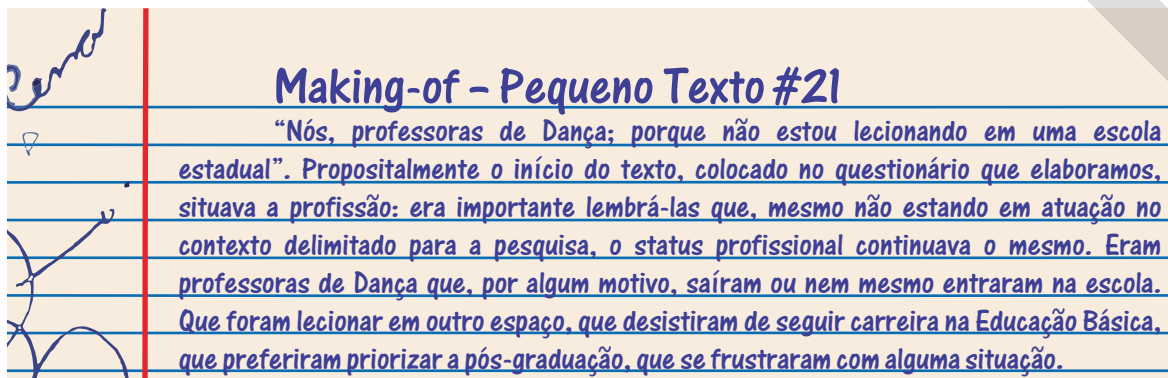
Imagem 31 – É verdade esse “bilhete”⁶⁸ – Crédito: Josiane Franken Corrêa

As profissionais nomeadas a partir da realização do primeiro concurso com vagas para professor de *Ensino de Arte – especificidade Dança*, ao assumirem os seus cargos em escolas públicas do Rio Grande do Sul, depararam-se com um espaço inaugural, em razão da contextualização já explanada.

Sem a intenção de apontar o que as professoras devem ou não fazer, buscamos, inspirados em Tardif e Lessard (2014), superar os pontos de vista moralizantes e normativos sobre a docência, para analisar, por meio das narrativas e do processo colaborativo de criação, a conjuntura contextual, assim como as decisões particulares que propiciam às docentes a construção do cenário que apresentamos a seguir.

⁶⁸ A expressão, que virou meme nas redes sociais no ano de 2018 (mais enfaticamente no Brasil), surgiu após um menino de cinco anos do interior de São Paulo (SP) tentar enganar a mãe com um bilhete falso. No bilhete, ele fingia ser sua professora informando que não haveria aula, e no fim ainda afirma que "é verdade esse bilhete". No nosso caso, é realmente verdade que nos baseamos em fatos reais, mas a brincadeira na produção desta fotografia é para não esquecermos que a nossa perspectiva sobre o ensino de Dança na escola é apenas uma, entre muitas que podem existir. Logo, a nossa teorização em relação ao tema de pesquisa não busca ser uma verdade absoluta, mas sim, um ponto de vista. A vista de um ponto.

3.1 Porque não estou lecionando em uma escola estadual



Entre as professoras que não assumiram o cargo, Ruth e Mary manifestaram que preferiram dar prioridade à pós-graduação, pois, naquele momento, ambas estavam matriculadas em cursos de mestrado. Mary, inclusive, estava desenvolvendo a sua pesquisa acadêmica fora do país. Ruth, pós-graduanda de um curso realizado na cidade de Porto Alegre (RS), salientou que o valor da bolsa de estudos era maior do que o salário pago para os professores de Educação Básica do estado, algo que também influenciou na sua decisão.

A professora Loie conta que já estava com uma mudança planejada para outro estado brasileiro e considerou incoerente assumir a vaga e logo após pedir exoneração.

E, a professora Isadora afirma ter recebido a carta com a nomeação para assumir o cargo, um dia antes da data de apresentação dos papéis e exames necessários para a admissão, o que tornou inviável o seu ingresso como professora do magistério estadual.

Das professoras que responderam o questionário dizendo que solicitaram exoneração, a maior parte justifica a saída em função da falta de valorização profissional, algo atribuído ao não entendimento do trabalho do professor de Dança na escola, por parte da comunidade escolar de forma ampla, somado ao baixo salário que o cargo proporciona.

Outros motivos também aparecem nas respostas das professoras, como exemplifica

Doris, que estava prestes a mudar de estado e, por isso, solicitou exoneração. A professora enfatiza que, de qualquer forma, no momento em que terminasse a sua segunda graduação, faria o mesmo. Na sua resposta, cita a falta de valorização do professor e a violência, aspecto que vinha se agravando na sua escola. Permaneceu no cargo porque o salário recebido era o que possibilitava o pagamento da mensalidade do seu segundo curso de graduação, em andamento.

A professora Hanya demonstra ter sentido frustração ao vivenciar a rotina escolar, pois, conforme a sua resposta, idealizava contribuir para uma educação diferenciada através da sua ação docente, mas, ao se deparar com a realidade, percebeu que ela não se aproxima da expectativa que havia criado, logo, o seu desejo passou a ser visto como utopia. Em tom de desabafo, a professora coloca “conforme a gente vai vivenciando, esse entusiasmo vai desaparecendo, pois os alunos não querem nada com nada (é difícil...). Os colegas professores estão ali de corpo presente e não fazem nada com vontade e amor. E com certeza a desvalorização da nossa área”.

A professora Trisha cita a instabilidade financeira ligada ao parcelamento de salários (praticado pelo então governo estadual), como determinante para que ela revisse a sua situação profissional naquele momento. Trisha também conta que, por ter participado de um período de greve, foi impedida de receber o 13º salário referente a determinado ano de trabalho. Somado a esse motivo, por estar cursando mestrado, a professora decidiu, assim como Ruth e Mary, dar prioridade à pós-graduação. A precarização do trabalho docente é um assunto que também aparece na narrativa das professoras em atuação, o que faz com que elas coloquem na balança, continuamente, os prós e contras de dar seguimento à carreira no magistério.

A professora Philippine diz ter solicitado exoneração por ter sido nomeada em um concurso com carga de trabalho de 40 horas e com dedicação exclusiva em uma universidade. Ela comenta que já tinha experiência docente prévia em escolas no momento em que assumiu o seu cargo no Magistério Estadual, o que fez com que a profissional se sentisse tranquila em

relação ao trabalho que estava sendo iniciado. Porém, por ter ficado pouco tempo no cargo, afirma não ter condições de fazer uma análise do contexto de modo mais aprofundado.

Martha respondeu o questionário com respostas curtas e objetivas, justificando a sua exoneração pelos cinco motivos: “Mudança de estado, falta de espaço físico para o trabalho, falta de acolhimento pela equipe diretiva, baixo salário, parcelamentos seguidos”. De certa forma, as razões expostas pela professora resumem bem o que costuma causar a saída de um professor do cargo docente no Magistério público estadual.

Entretanto, ela não explica se a sua mudança de estado estava relacionada com o desapontamento sentido no contato com a escola. Mas podemos supor que, ao vislumbrar uma nova oportunidade na sua vida pessoal/profissional, a docente considerou oportuno arriscar um novo começo, ao invés de investir mais tempo e esforço no local de trabalho que estava deixando para trás.

Entre as professoras que atuaram nas escolas, Philippine foi a que permaneceu menos tempo no cargo, resultando em 6 meses de atuação docente e Martha, foi a professora que permaneceu por mais tempo, lecionando durante 36 meses.

3.2 Adocência em Dança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul

Para chegar às categorias de análise da pesquisa, selecionamos, a partir das narrativas das professoras atuantes, trechos que se conectam entre si, entre as legendas das fotos e, de alguma forma, entre questões histórico-sociais relacionadas ao sistema escolar brasileiro e, à docência em Dança no contexto do RS.

Porém, não nos limitamos à separar as falas conforme as legendas das fotografias, pois, pelo fato de não haver perguntas pré-fixadas para a entrevista, em algumas ocasiões, notamos que um assunto relacionado à legenda *Eu, professora de Dança*, narrado por uma das participantes, por exemplo, apresentava maior relação com o que outra professora havia

narrado ao expor a fotografia da legenda *Minha aula dá certo quando...*, e assim por diante.

Observamos as principais recorrências e os distanciamentos mais significativos entre as narrativas das cinco professoras e, então, desenvolvemos uma planilha (no programa de edição Microsoft Office Excel), onde os trechos narrados foram organizados em quatro categorias, que dão nome aos títulos que compõem a análise do material produzido na pesquisa:

1) Formação e Perfil Docente; na qual abordamos a formação das professoras, enfocando seus relacionamentos com os alunos e com a comunidade escolar, e considerando as peculiaridades individuais de cada profissional, tais como formação acadêmica, trajetória na Dança, desempenho de outras funções além da docência, dentre outros aspectos. Nessa categoria, também nos valemos dos dados informados nos termos de autorização (Apêndice 2), preenchidos e assinados pelas colaboradoras no dia da entrevista.

2) Apropriação Docente ao Contexto Escolar; que possibilita discutirmos características dos espaços possíveis de prática de dança na Educação Básica, referentes à inserção/imersão das professoras no ambiente de trabalho e à apropriação das mesmas ao contexto da escola.

3) Práticas Pedagógicas no Ensino de Dança; através da qual discorreremos sobre a prática docente, especialmente no dia a dia da sala de aula, trazendo elementos estruturantes do ensino de Dança no contexto selecionado, tais como objetivos, conteúdos, planejamento didático, execução, reflexão e avaliação.

4) Questões Políticas da Atualidade; a partir da qual evidenciamos narrativas das participantes acerca do funcionamento do sistema público de Educação do nosso país, bem como da dependência desse sistema das esferas governamentais.

Ao mesmo tempo em que separávamos os trechos narrados pelas professoras nas categorias elaboradas, a fim de desenvolver a discussão teórica da pesquisa, também escolhíamos as partes que julgávamos ter maior coerência e importância para o projeto criativo do documentário. Com esta ação, buscamos produzir conexões entre os projetos desenvolvidos – a tese, o filme e o projeto gráfico –, no intuito de que pudessem ser

complementares.

Making-of - Pequeno Texto #22

No documentário, não foi possível abordar todos os assuntos que são tratados no texto. Não havia como. E nem era a nossa intenção. Por se tratar de um trabalho artístico, mesmo que fizéssemos um longo filme, não conseguiríamos abordar o tema com o mesmo detalhamento da escrita. Assim como não conseguimos trazer a poesia do filme para o texto. A nossa tentativa foi no sentido de criar laços entre as diferentes materialidades produzidas. É importante pontuar que participei da montagem do documentário de forma distanciada e, por isso - além de não ser o objetivo da investigação - não busquei elaborar reflexões sobre esta fase do projeto. A minha contribuição neste momento da pesquisa foi apontar trechos de narrativas para compor o documentário (em consonância com as discussões teóricas que eu vinha elaborando), auxiliando Álvaro no sentido de minimizar o tempo de decupagem do material gravado. Desse modo, enviei a ele os trechos de entrevista escolhidos transcritos em um documento Microsoft Word, com tempo de duração de fala e, com uma sugestão de ordem.

O visual pode ser o nome deste inesperado desvelamento que nos invade de repente, uma vez a cada dez mil tomadas de cena, trazendo uma emoção: a de uma frágil e instável presença de seres e coisas na tela. Algo ocorre que torna misteriosamente presente aquilo que até então era meramente visível. Nesses momentos, aquele ator, aquele céu, aquela árvore tornam-se efetivamente coisas que respiram nesta terra e, por segundos, essa sensação de vida é miraculosamente capaz de chegar até nós (PEIXOTO, 2003, p. 41).

3.2.1 Formação e Perfil Docente


A docência caracteriza-se pelo ofício desempenhado por professores, que envolve uma série de ações e reflexões profissionais, como por exemplo: propor atividades de aprendizagem aos alunos, acompanhar a vida estudantil dos mesmos, colaborar com outros agentes

educativos em prol da Educação e monitorar os alunos que lhes são confiados (TARDIF e LEVASSEUR, 2011).

Na perspectiva de Tardif e Lessard (2014, p.42), à qual nossa investigação se filia, a docência envolve


[...] um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos, que possuem uma formação longa e especializada (geralmente de nível universitário ou equivalente) e que atuam num território profissional relativamente bem protegido: não ensina quem quer; é necessária uma permissão, um credenciamento, um atestado etc.

Segundo os autores, por se tratar de uma profissão que implica a dedicação a outrem, a docência pode ser caracterizada como um trabalho interativo, que possui “[...] aspectos formais e aspectos informais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente etc” (TARDIF e LESSARD, 2014, p.45)



Making-of - Pequeno Texto #23

A docência em Dança não pode ser encapsulada em uma embalagem de verdades absolutas, como se não sofresse as mudanças do tempo e da sociedade, como se não fosse atingida pela rapidez provocada na queda ao abismo da contemporaneidade. Mas a docência em Dança também é aquela prática que faz perdurar velhos costumes. Ela é o tipo de ofício que as pessoas costumam dizer, com orgulho: “Eu sempre fiz assim”. Em muitos lugares, esta é a ideia do sucesso profissional: dar certo é sinônimo de alcançar o resultado que “sempre” se alcançou. Em outros lugares, a reprodução de uma prática pode significar a busca por uma catástrofe. Premeditada. Existem ainda, lugares em que só servem as práticas que estão na moda. É preciso ser tendência, é preciso estar em voga. Apesar dos blocos que direcionam “práticas para lá”, “práticas para cá”, existem os professores, artistas, pesquisadores, plenos de singularidade. Um universo em cada ser. Um ser professor em cada amanhecer.



Gadotti (2004, p. 43) coloca que:

Educar é reproduzir ou transformar, repetir servilmente aquilo que foi, optar pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradição, ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa.

Diferentemente de muitas profissões, como as que envolvem processos estáveis de execução – por exemplo: a construção de um produto a partir da manipulação de matéria inerte –, o trabalho docente é inteiramente submetido à ação do trabalhador e à inter-relação pessoal (TARDIF e LESSARD, 2014).

Nesse caso, para a aprendizagem ocorrer, é preciso haver cooperação da parte de quem pretende ensinar, assim como da parte de quem pretende aprender, lembrando que apesar das posições dos envolvidos estarem, geralmente, bem definidas nos processos formais de ensino e aprendizagem, quem ensina também aprende, assim como quem aprende também pode ensinar. Conforme Freire (2013, p. 25):

É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Desse modo, “Na concepção atual de docência, tanto professor quanto aluno deve ser compreendido como sujeito epistêmico; sujeito que constrói conhecimento” (BECKER, 2010, p. 13).

Por compreendermos que o conhecimento não é algo pronto, mas sim, é algo que

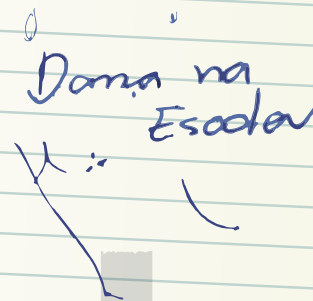


Imagem 32 – *Nunca me esqueci do dia em que...* – Acervo pessoal da autora

precisa ser construído⁶⁹, entendemos a formação como exercício de reflexividade crítica e de contínua reconstrução da identidade pessoal (NÓVOA, 1992), o que engendra um processo permanente, dialético e multiforme (PINEAU, 2010). Dominicé (2010, p. 89) acredita que “O essencial da formação reside no processo” e, ainda, que a formação:

[...] *depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele*⁷⁰. Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam de identidade (DOMINICÉ, 2010, p. 95).

⁶⁹ Essa ideia, que tem a sua origem no construtivismo, caracteriza-se como uma concepção epistemológica baseada no interacionismo (PIAGET, 1936) que, posteriormente, foi e vem sendo desenvolvida pelo professor e pesquisador Fernando Becker (2010). Becker (2010, p. 15) explica: “Interacionismo significa que o conhecimento não acontece pela formação ou atuação do sujeito apenas; nem por pressão do meio externo – meio físico, social, cultural. Acontece por interação entre o sujeito, com sua extraordinária complexidade, e esse meio, com toda sua complexidade.

⁷⁰ Grifo do autor.

Em outras palavras, Souza e Almeida (2012, p. 34-35), explicam que “a formação é um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida e das opções que cada um faz ao longo da sua existência, entrecruzando com determinantes políticos e econômicos de cada momento histórico”.

De todo modo, um período importante para a formação docente que, sem dúvidas, é instaurador de muitas características do perfil do professor, é a formação inicial, proporcionada pelo curso de licenciatura. É ela que habilita legalmente o professor a realizar o trabalho docente, constituindo o momento preparatório para a docência na Educação Básica no Brasil⁷¹.

A escolha por uma graduação em Dança decorre, na maior parte das vezes, pela afinidade do sujeito com a área, construída por vivências como bailarino, coreógrafo ou outra função de trabalho artístico, geralmente nos espaços não formais de ensino de Dança.

Ao ingressar na universidade, os acadêmicos chegam “munidos de saberes construídos ao longo de seus anos de formação em Dança, uma vez que esta se inicia, em muitos casos, vários anos antes do ingresso à Universidade: os saberes da experiência” (SILVEIRA e NOGUEIRA, 2016, p. 277).

As cinco profissionais entrevistadas afirmam ter tido experiência prévia com práticas de Dança antes da graduação e, referem-se, principalmente, à atuação como bailarinas em grupos e companhias de Dança. As professoras também afirmam que, antes de optar pelo curso superior de Dança, chegaram a prestar processo seletivo para outros cursos superiores e duas delas mencionaram ter iniciado outra formação acadêmica, que foi interrompida no momento em que decidiram cursar exclusivamente a licenciatura em Dança. Dentre elas, apenas uma das professoras afirma ter cursado a licenciatura em Dança vislumbrando a carreira do magistério. Outra professora não se referiu aos objetivos que tinha quando escolheu este curso de formação superior, mas ao contar episódios em que já lecionava Dança, ainda durante o

⁷¹ Vide art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

curso de graduação, mesmo sendo espaços não formais de ensino, chegamos à conclusão que alguma relação com a docência, na formação inicial, foi efetivada.

A partir desse prisma, podemos cogitar que uma parte significativa dos profissionais que cursam a licenciatura em Dança tem como motivação intrínseca o fazer artístico, sem, necessariamente, relacionar este fazer à docência. A escolha pela profissão docente acaba se dando, muitas vezes, em função de uma motivação extrínseca, como a necessidade de estabilidade financeira – mesmo sendo o baixo salário um dos maiores causadores de mudança de profissão (LAPO e BUENO, 2003) – ou a busca pelo *status* de empregado. Considerações nesta perspectiva já têm sido mencionadas em trabalhos específicos da área, como por exemplo, quando Strazzacappa (2011, p. 37), coloca que “O artista da dança formado em curso superior atua como professor por uma questão de sobrevivência, raramente por opção”.

O ponto que nos interessa diz respeito ao desenvolvimento do que podemos chamar de *gosto pela profissão* (RABELO, 2010) que, de acordo com a pesquisa realizada, parece ser despertado principalmente depois de efetiva prática docente, quando as profissionais sentem-se convocadas a romper com as próprias representações sobre a profissão, representações estas elaboradas no decorrer da sua formação – aqui entendida como o processo ampliado que vai além das vivências acadêmicas – até o momento do embate com o contexto real da docência.

Nas narrativas das professoras participantes, identificamos que fatores intrínsecos, como auto realização e sentimento de prazer, são preponderantes na escolha pela carreira artística na Dança, mas, no caso da carreira docente, são os fatores extrínsecos⁷² à pessoa, ou seja, fatores ambientais e valores sociais que, em muitos casos, motivam a escolha profissional. Porém, durante a carreira, a motivação tende a ser modificada, assim como acontece com a

⁷² Fatores intrínsecos e extrínsecos são fatores que influenciam e determinam a motivação humana. Para Lacerda, Reis e Santos (2007, p. 69) motivação é uma “Espécie de energia psicológica ou tensão que põe em movimento o organismo humano”. Ver mais em Lacerda, Reis e Santos (2007).

formação do perfil docente.

Para Rabelo (2010, p. 165), “é importante que os professores escolham a profissão por questões intrínsecas”, como a afinidade sentida pelas participantes da pesquisa pela interpretação, execução e criação de trabalhos de Dança, quando no papel de bailarinas. Embora a autora reconheça que a profissão docente, assim como as outras profissões, não é pautada somente em fatores intrínsecos. Ao contrário do que é muito disseminado no senso comum, ser professor do ensino básico não implica, tão somente, *gostar de cuidar de crianças* ou *ter vocação* para o ofício.

Rabelo (2010, p. 167) enfatiza que “o magistério não é uma vocação ou um 'chamado' feminino⁷³, pois esta é uma profissão que exige sólida formação pedagógica, esforço, dedicação, competência e espírito de classe”. A formação docente e a representação acerca da profissão resultam de construções sociais e ideológicas, inerentes à formação em amplo espectro, mas também, se configuram como resultados dos saberes específicos necessários ao desempenho da profissão, aprendidos durante a formação inicial. Para Imbérnon (2011, p. 43), “a formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão”.

Nesse caminho formativo que percorrem, com grande probabilidade de mudanças constantes e variáveis decorrentes do contexto onde estão, os professores elaboram os seus saberes docentes – conjunto de conhecimentos que são acessados durante a sua ação profissional e possibilitam o desenvolvimento da sua aula –, e estes, somados à historicidade individual, acabam constituindo um perfil docente, mesmo que ele esteja continuamente em caráter de transformação.

⁷³ O chamado feminino diz respeito ao mito da mulher como “mãe por natureza”, uma ideia socialmente difundida, que coloca a mulher na posição de educar e ser responsável pelo bem estar das crianças, características ligadas à profissão docente. Ser professor é geralmente associado a uma vocação maternal. Na Dança, problemáticas relacionadas a questões de gênero são ainda mais salientes, pois em muitos lugares o movimento poético é visto como uma ação afeminada, algo que poderia minimizar o senso de masculinidade do homem. Por se tratar de um assunto de extrema relevância e complexidade, resolvemos não aprofundar a temática do gênero na docência e, tampouco, na docência em Dança, pois escapam aos objetivos da pesquisa e, também, por entendermos que o tema mereça aprofundamento e atenção especiais.

Making-of - Pequeno Texto #24

A rua também é minha!

Quando eu ando 18 passos para frente com rapidez, por medo do rapaz que me olha, ao caminhar do meu lado esquerdo, nem tenho chance de pensar como está o tempo hoje. O que vejo?

Medo.

Se desse sete pulos para frente, ou para qualquer direção, mesmo assim estaria na mira errada. Eu giro 90° para a esquerda como se isso me levasse de volta pra casa e, por um momento penso: como me sinto hoje?

Sigo com medo.

São tantos os elogios que poderiam me ser dados pela mulher que me tornei e o que ouço?

[PAUSA]

Encontro um lugar para sentar e, por um instante, sinto-me protegida: colo a bunda no banco como se aquilo ali pudesse me salvar de existir.

O que é ser mulher na sua opinião?

O que não é ser mulher, na minha opinião.

Caminhando lentamente de costas para passar a lixeira e fazer de conta que tenho algo para jogar fora: muitos são os disfarces usados para que seja possível se manter intacta. Daí, ufa! Se ele passou e foi embora.

A mulher é quem vive a rua. Vive, porque precisa escutar se está vindo alguém em sua direção. Precisa enxergar os lugares de acumulação de homens. Precisa saber os caminhos, para fugir, se assim for necessário.

Precisa saber ir embora: te liberta!

Por dentro, sou uma mulher.

3) 20
se maior v.
STZ

A mulher que me tornei tem as marcas do abusador, da escola católica, da sociedade que me culpa até pelo espirito do filho. E mesmo fugindo, e me esquivando pelos esconderijos da via pública, eu sinto que será possível chegar ao final do percurso.

Porque a rua também é minha.

Será que é pedir demais não ser considerada de menos?

O texto acima integra um parecer que escrevi ao avaliar o trabalho A rua também é minha (2017), da aluna Janaína Bruna Moreira dos Santos, com orientação da professora Débora Souto Allemand, na apresentação final da disciplina de Montagem de Espetáculo, do Curso de Dança - Licenciatura, da UFPel.

Escolhi colocar este trecho em meio à tese, pois o trabalho de Janaína - e seus desdobramentos - instauram em mim um estado de alerta para as discussões sobre gênero, mesmo que neste trabalho eu não tenha a intenção de aprofundar a temática.

ou

maocer

ou

Os saberes pedagógicos são, segundo Tardif (2002), os saberes da formação profissional inicial e continuada, que se apoiam em determinada concepção de prática docente, embasada, por sua vez, em teorias e tendências pedagógicas que, em âmbito acadêmico de nível superior, têm sido trabalhadas no estudo das Ciências da Educação.

Tais saberes, cruzados aos saberes disciplinares (específicos da área da Dança), aos saberes curriculares (características do ambiente escolar e objetivos da escola enquanto instituição educacional) e aos saberes experienciais (forjados ao longo da vida e na experiência empírica como professor), são os saberes que compõem a atividade docente (TARDIF, 2002).

O educador Paulo Freire, quando se refere à profissionalização docente e à qualidade da educação, coloca:

exatamente porque não há uma qualidade substantiva, cujo perfil se ache universalmente feito, uma qualidade da qual se diga: esta é a qualidade, temos que nos aproximar do conceito e nos indagar em torno de que qualidade estamos falando. (FREIRE, 1993, p. 42)

É importante destacar que, embora a maior parte das participantes tenha escolhido assumir a vaga para obter, primeiramente, a condição de profissionais assalariadas, as cinco professoras expressam que, atualmente, sentem satisfação no fazer docente e denunciam, em várias passagens narradas, que foi necessário engendrar uma revisão radical das concepções de ensino de Dança que nutriam quando recém-formadas, o que lhes possibilitou a permanência/sobrevivência no ambiente escolar.

A satisfação, sentida pelas professoras ao longo da recente carreira, parece ser resultado da prática docente e da apropriação das colaboradoras ao ambiente da escola (algo a ser percorrido mais adiante), mas faz relação, especialmente, com o caráter dinâmico do *constituir-se docente*, como perfil profissional. A carreira docente percorre diferentes fases, deparando-se com desafios e conquistas no cotidiano do trabalho, angariando experiências de múltiplas ordens, através de relações estabelecidas dentro e fora do ambiente escolar.

Assim como a formação e a constituição da nossa identidade, o perfil docente não é algo fixo, mas maleável, podendo, inclusive mudar drasticamente do início ao final da carreira no magistério. Nesse sentido, a pesquisadora Jacqueline Smith-Artaud (2002) alerta que ensinar Dança é uma ação mediada pelo perfil de cada professor e, por isso, está em constante transformação, sendo a dinamicidade a sua característica mais evidente.

Nessa perspectiva, definir um modelo de ensino torna-se uma ação prescritiva, algo que não considera as características pessoais e contextuais. Para Smith-Artaud (2002), é a partir das relações criadas pela memória quando discente, das situações marcantes vividas na infância e na juventude, pela entrada e recepção dos locais onde lecionou, que o professor inventa um ser/estar em estado de ensinar.

O pensamento da autora tem relação com o que coloca Imbernón (2011, p. 30), sobre a profissão docente:

[...] não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de 'especialistas infalíveis' que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos. [...]. A profissão docente se moverá então em um delicado equilíbrio entre as tarefas profissionais (alguns autores as chamam de acadêmicas) e a estrutura de participação social.

Dessa forma, o perfil docente que desenhamos das professoras participantes diz respeito ao seu momento atual como profissionais que lecionam Dança no ambiente escolar. Como no movimento, cada fala é caracterizada por um espaço, uma energia e um tempo envolvidos. Como na fotografia, a imagem dá a ver apenas aquele momento pontual da vida humana.

Por isso, é preciso situar a narrativa pessoal como componente de um tempo histórico-social e influenciada por fatores ambientais, levando em consideração que a temporalidade é uma das características principais da narração.

Ryngaert (2009), ao final do livro *Jogar, Representar: práticas dramáticas e formação*, discorre sobre a impossibilidade de se elaborar um perfil docente ideal, pois ele considera que



Imagem 33 – O antes e o depois de *lecionar na escola...* – Crédito: Murilo Paulsen

são as qualidades e as fragilidades individuais, em conjunto com as condições externas ao indivíduo, que irão imprimir nas práticas para a formação cênica, as características de conduta profissional do professor.

O autor discorre sobre certas tendências recorrentes nas aulas de Teatro, que acreditamos válidas também na Dança e em outras áreas, que possibilitam refletir sobre as concepções epistemológicas subjacentes às nossas posturas artístico-pedagógicas. Entre as tendências formativas citadas por Ryngaert (2009), destacamos a do “formador guru”, a do “formador conferencista” e a do “formador encenador”.

Para discorrer sobre os perfis docentes das professoras que colaboraram na investigação, nos apropriamos da ideia de caracterizar as tendências formativas que julgamos estarem mais presentes nas narrativas das participantes, criando, assim, uma denominação particularizada para o perfil de cada profissional. Tendo ciência de que os seus perfis docentes não se resumem a estas características, intentamos, por meio da conjunção de aspectos identitários que mais marcaram a nossa percepção, elaborar as seguintes caracterizações: *professora justiceira*, *professora reflexiva*, *professora pacificadora*, *professora aventureira* e *professora ritualista*, que apresentamos a seguir, na mesma ordem em que as encontramos para a realização das entrevistas narrativas.



Imagem 34 – Professora Jaciara – Crédito: Josiane Franken Corrêa

3.2.1.1 A Justiceira

A professora Jaciara Jorge tem 36 anos e graduou-se em licenciatura em Dança pela UFPel, em 2012, integrando a primeira turma de formandos do Curso; e, no mesmo ano, ingressou, mediante concurso público, na carreira do magistério estadual.

Para caracterizar a situação funcional de Jaciara, consideramos importante salientar um fato atípico que aconteceu com a professora, quando, logo após concluir o curso de licenciatura, teve a oportunidade de concorrer a uma vaga no concurso público e, tendo sido aprovada e

nomeada para o cargo, inseriu-se imediatamente no mercado de trabalho. Com isso, cumpriu uma expectativa alimentada por uma parcela significativa de recém-formados que, muitas vezes, não é contemplada, em função da escassez de processos seletivos neste âmbito.

No ano de 2012, apenas ela e mais uma profissional licenciada em Dança ingressaram em vagas destinadas ao Ensino de Arte na rede pública estadual do RS, a partir do concurso regido pelo edital 01/2011 da Secretaria Estadual de Educação.

Inicialmente Jaciara tinha como carga horária 20 horas semanais e era responsável pelas turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental, na modalidade regular, em uma escola central na cidade de Pelotas.

No concurso de 2013 (Edital 01/2013 SEDUC RS), a professora voltou a concorrer ao cargo de Professor de *Ensino de Arte*, ofertado, na ocasião, com vagas separadas para cada Arte, logrando uma das três vagas destinadas à 5ª Coordenadoria Regional de Educação do RS (CRE), que abrange o município de Pelotas e região. Sua nomeação foi na Escola Estadual de Ensino Fundamental Fernando Treptow, instituição localizada no Bairro Fragata, um dos maiores e mais populosos bairros de Pelotas, onde passou a trabalhar com Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Jaciara manteve 40 horas semanais de trabalho no serviço público estadual, lecionando Dança nas duas escolas, até ser selecionada como professora substituta do Curso de Dança da UFPel, momento em que solicitou exoneração de 20 horas do trabalho na Educação Básica, o que resultou na sua saída da primeira escola.

Atualmente, a professora leciona 20 horas por semana no ensino básico, na segunda escola em que se inseriu, e é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPel, onde desenvolve uma pesquisa com professores de Artes, sobre a possibilidade de trabalho com *funk* nesse componente curricular, e como essa manifestação cultural propicia ou não a abordagem temática de assuntos ligados à diversidade na contemporaneidade.

Pelo fato de conhecermos Jaciara há mais tempo, foi a primeira profissional que

procuramos ao iniciar a pesquisa de campo. Na interação entre a equipe da pesquisa e a professora, ela expôs várias situações em que demonstra uma preocupação com o futuro dos seus alunos, com a crença na educação para todos e, na viabilidade de transformação que a escola pode significar à vida dos estudantes. Por esses motivos, caracterizamos a professora como *justiceira*: em busca de uma escola e de uma sociedade *mais justa*.

Não é incomum que nos deparemos com situações de preconceito nas escolas de Educação Básica do Brasil. Como um espaço de interação social – em modo intensivo – a escola é composta por diversidades corporal, étnica-racial, religiosa, sexual e de gênero, dentre outras, o que implica situações positivas e negativas em relação ao que é considerado *diferente*.

Na narrativa da professora Jaciara, é perceptível a tentativa de aproximação à realidade dos educandos, no intuito de instigar reflexões a respeito de atitudes preconceituosas evidenciadas no cotidiano escolar e, também, fora do território da escola. Consciente das consequências de uma sociedade de base escravocrata⁷⁴, que sua cidade natal é herdeira, a pelotense recorreu a memórias sobre situações envolvendo preconceito algumas vezes (com maior enfoque para preconceito religioso, que se refere aos ritos religiosos resultantes da cultura negra da cidade) durante a entrevista. Jaciara refere-se à perspectiva de educação para a cidadania, segundo ela, um dos principais objetivos da escola:

Ensinar dança envolve, não só em projeto social, mas na escola, principalmente, formação cidadã. Uma formação digna pras pessoas; ensinar que não é só aceitar as coisas como elas estão postas no mundo, sabe? É a gente tentar refletir e olhar por outro ângulo, reinventar, refazer, refletir sobre as coisas da vida e eu acho que isso, tanto no projeto social quanto na escola, é muito importante, principalmente nos tempos que a gente vive hoje. **É de tentar não reproduzir movimento, nos dois sentidos, né!?**⁷⁵. No movimento tanto corporal, que é mais a nossa cultura, mas no movimento social que, muitas vezes, manipula a grande massa. Para eles tentarem entender que eles não podem aceitar qualquer coisa e que eles sim, tem que olhar pro lado, porque eles não vivem num cotidiano fácil, numa realidade fácil e como que eles vão fazer pra tentar modificar essas coisas. Então eu acho que ensinar a Dança envolve a gente batalhar por

⁷⁴ Ver Coelho (2017).

⁷⁵ Grifo nosso.

uma formação cidadã dos alunos, assim, mesmo (Professora Jaciara, Entrevista 3, 20 dez. 2017).

Um dos principais objetivos da professora, ao atuar no território escolar, é auxiliar os seus alunos a descobrirem a sua condição inacabada de ser. Esse objetivo é resultado do seu perfil docente, composto pelas experiências pregressas vivenciadas pela profissional. Seu posicionamento questionador em relação à reprodução de movimentos remete a estudos da pesquisadora Débora Barreto (2008), acerca da especificidade da Dança:

A dança traz consigo, quase sempre, um sentimento de rebeldia e, conseqüentemente, estimula invenções e propostas de coisas novas. Estas características que ela revela são manifestações dos descontentamentos e das insatisfações das pessoas diante da vida (BARRETO, 2008, p. 79).

Esse posicionamento encontra eco nas ideias de Freire (1977, p. 48), referentes ao caráter de transformação social a partir da consciência da realidade. Na sua perspectiva:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (FREIRE, 1977, p. 48).

Jaciara crê que “eles (os estudantes) não têm um destino único que é traçado quando eles nascem”, de todo modo, nos lembra que, na maioria das situações escolares, o discurso dominante costuma ver no aluno uma espécie de sina, traçada ao nascer, ideia da qual a professora discorda (Professora Jaciara, Entrevista 2, 10 abr. 2017).

A docência de Jaciara estabelece muitas relações com o mito do destino dado, ideia que é discutida por Paulo Freire (2011a, 2011b, 2013) em muitos dos seus trabalhos. No trabalho dedicado às classes populares, Freire lutou contra o que chamou de “fixismo reacionário”, que compreende a vida como uma predestinação, mantendo o oprimido em situações opressoras, e

o opressor, em constante ato de opressão. Para o autor, é necessária uma educação problematizadora, em que os homens conscientizem-se da sua condição inacabada de ser e da sua história, que, por estar ainda em movimento, pode ser modificada.

Para a professora, “Trabalhar com Arte possibilita o sonho, possibilita a eles (os estudantes) acreditarem no improvável e então assim, educa pra cidadania” (Professora Jaciara, Entrevista 1, 27 jan. 2017).

Na nossa visão, a trajetória artística multifacetada, a atuação como professora de Dança em projetos sociais e o trabalho relacionado à cultura popular, proporcionam à Jaciara, uma postura docente que procura, no seu dia a dia profissional, um olhar generoso para as diferenças.

Na sua narrativa, é perceptível o envolvimento com diferentes linguagens artísticas ao longo do seu decurso formativo até o momento, especialmente com Dança, Música e Artes Visuais. Ela comenta:

Minha formação em Arte fora da escola sempre foi bem rica. Meu pai era músico, minha mãe é professora de Artes Visuais e também artista plástica, sempre se dançou na minha casa: minha irmã, os meus tios, minha avó. Então eu tive isso sempre muito presente em casa (Professora Jaciara, Entrevista 2, 10 abr. 2017).

A segunda entrevista de Jaciara aconteceu em um dos prédios do Curso de Dança – Licenciatura da UFPel, instituição da qual ela é egressa, e à qual estava vinculada naquele momento, na condição de professora substituta, num local também da sua escolha, que se assemelha a um teatro *caixa preta*⁷⁶: a sala Carmen Biasoli.

Na oportunidade, Jaciara levou consigo um par de calçados utilizados para a prática de sapateado americano, justificando a escolha do objeto por entender que, foi em uma aula de sapateado, ainda na infância, que ela começou a cogitar a ideia de se torna professora de

⁷⁶ Nas Artes Cênicas, o teatro caixa preta é configurado, basicamente, por um espaço cênico retangular com as paredes pintadas de preto e costuma abrigar produções simples de Dança e de Teatro.

Dança.

Perguntamos se gostaria de dançar e, mesmo alegando fazer tempo que não praticava esse gênero, improvisou movimentos relembrando suas antigas aulas de sapateado. A professora conta:

Eu sempre quis fazer outra [aula de dança], porque eu sempre fui muito espoleta para aula de balé, sabe? Tudo que eu queria era me pendurar na barra eu não queria fazer *plié*, então minha mãe nos colocou para fazer outras coisas. Aí um dia abriu um curso de sapateado lá na escola, e ela me inscreveu, e eu fui, eu deveria ter uns nove, dez anos, mais ou menos, e foi ali que me despertou para a dança de uma forma que nunca mais eu consegui voltar atrás assim, sabe? (Professora Jaciara, Entrevista 2, 10 abr. 2017).

A terceira entrevista com Jaciara também ocorreu nas dependências da UFPel, numa sala utilizada para aulas práticas de Dança e, dessa vez, o único foco da entrevista foi a narração proporcionada pelas fotografias da professora. Nesse encontro, Jaciara iniciou a sua narrativa rememorando suas vivências junto a uma das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que leciona:

Quando eu comecei a trabalhar com EJA, aí eu vou me emocionar, não vai dar... Quando eu comecei a trabalhar com EJA, eu trabalhava com pessoas muito mais velhas do que eu assim, pessoas que já tinham uma profissão estabelecida, assim, sabe? E alguns alunos meus trabalhavam muito, o dia inteiro, eu não vou conseguir falar... (Professora Jaciara, Entrevista 3, 20 dez. 2017).

Em meio à narrativa, tomada pela emoção que o fato narrado significava, a professora solicitou que interrompêssemos a filmagem, para que ela pudesse se recompor. Na retomada da gravação, ela comenta:

[...] me emociona um pouco de falar disso, porque eu acho que é a partir daí que a gente faz a diferença. Se eu entrar numa sala de aula e achar que eles são incapazes de qualquer coisa, eu já vou estar negando a chance deles de ser, qualquer outra *coisa* além do que eles já são, sabe? (Professora Jaciara, Entrevista 2, 10 abr. 2017).

Na sua percepção, não há um *destino corpo-máquina*. Ou um destino *programado pelo*

divino. Por não acreditar no mito do destino dado, a *professora justiceira* busca auxiliar os seus alunos no desenvolvimento de algo que eles não sabem que podem desenvolver: um caminho diferente daquele idealizado para eles, por parte da classe dominante.



Imagem 35 – Professora Taís – Crédito: Álvaro Bonadiman Aguiar

3.2.1.2 A Reflexiva

Pelotense, Taís Chaves Prestes tem 32 anos e também se licenciou em Dança no ano de 2012, pela UFPel, onde, assim como a colega Jaciara, integrou a turma inaugural do Curso. Além de ser licenciada em Dança, a professora também é especialista em *Educação* (2015), em *Tópicos da Filosofia Contemporânea* (2016) e Mestra em *Educação e suas tecnologias* (2017), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul – sede Pelotas).

Taís ingressou no magistério estadual em novembro de 2014, e escolheu trabalhar na Escola Estadual de Ensino Médio Doutor Edmar Fetter, instituição onde ela cursou a Educação Básica.

E falei pra eles que eu sou uma pessoa que vim, saí daqui, saí desse lugar, e fui direto pra uma universidade federal, tive a oportunidade de fazer pós-graduação, tive oportunidade de fazer intercâmbio fora do país, acabei o mestrado agora, sabe? Tudo porque eu saí daqui, desse espaço! E às vezes eu acho que eles não têm essa dimensão, eles não enxergam a vida, dessa forma, e eu tento abrir um pouco os horizontes deles, nesse sentido. De dizer que eles são muito capazes de alcançar o que eles quiserem, né? (Professora Taís, Entrevista 2, 11 abr. 2017).

A narrativa da professora perpassa, muitas vezes, o assunto da influência da ação docente na formação dos educandos. A professora conta que, ao se deparar com o contexto da escola, teve que desconstruir algumas concepções pré-estabelecidas que nutria sobre a Dança neste espaço, passando a questionar o seu papel no universo escolar. Muitos são os pontos de interrogação presentes na entrevista de Taís:

Qual é a tua importância naquele espaço? Para quê que tu está ali? O quê que tu vai fazer daqui para frente? Como é que tu pretende desenvolver o teu trabalho ano que vem? [...] Eu, enquanto professora de dança estou nisso, numa construção constante [...] (Professora Taís, Entrevista 3, dez. 2017).

A professora optou por realizar a sua segunda entrevista na escola em que leciona, o que demandou um pedido de autorização de imagem para a direção escolar, documento (Apêndice 8) que elaboramos e que, a partir deste momento, passamos a levar em todas as gravações.

A escola é distante do centro de Pelotas, localizada na chamada rota turística do município, da qual faz parte a Praia do Laranjal, balneário de água doce localizado às margens da Lagoa dos Patos. A situação geográfica interfere de forma mais evidente no funcionamento da escola nas altas temporadas, de Verão e de Inverno. No Verão há o aumento do fluxo de pessoas no Bairro e é possível oferecer e participar de atividades que acontecem na beira da praia. No Inverno, estação mais chuvosa do ano, algumas famílias não conseguem sair de suas

casas, em função dos alojamentos que acontecem no bairro e arredores.

Algo que chama a atenção é a proximidade da residência de Taís da escola, o que lhe proporciona caminhadas nas ruas de areia do Bairro. Este aspecto reflete até mesmo nas pesquisas da professora, a exemplo do seu Trabalho de Conclusão de Curso na Especialização em Educação, constituído a partir de uma investigação cartográfica que envolvia, dentre outras ações, caminhar pelo bairro a partir de estímulos causados pela leitura do livro *Satolep*, do escritor, músico e compositor pelotense, Vitor Ramil⁷⁷.

Taís expressa como vê e vive este lugar:

Eu adoro essa foto! Ah... é a foto então do lugar onde eu moro, no Laranjal, e uma vez eu estava conversando com um amigo meu e a gente estava falando assim sobre trabalho e tal...e aí ele me contou que em certos estudos a qualidade de vida do ser humano, ela é medida na distância da casa, da tua casa até o local onde tu trabalha. Então, se tu mora perto do trabalho, provavelmente a tua qualidade de vida seja melhor, porque daí não tem a função do deslocamento, do tempo, do estresse que, né, um emprego muito longe acaba te gerando. Então eu penso também no privilégio de estar trabalhando nesse lugar assim, no lugar onde eu moro, tão pertinho da minha casa. Isso influencia diretamente no meu desenvolvimento, no meu desempenho dentro da escola, como professora de Dança, e isso é muito bom. Porque, na verdade, se eu tenho algum tipo de estresse, se eu tenho algum tipo de desentendimento, de desencontro comigo enquanto professora, enquanto ser humano, é para cá que eu volto, é para essa lagoa que eu venho tentar me encontrar comigo mesma para colocar as coisas no lugar, para não sair do meu eixo. É sempre para cá que eu volto, então esse lugar acaba sendo bem importante para o meu estar dentro da sala de aula, para o meu estar na escola, então é daqui que eu tiro as minhas forças. Muito legal essa relação, assim, esse *feedback* que esse espaço me dá, esse espaço me traz (Professora Taís, Entrevista 3, 18 dez. 2017).

Com o perfil de uma *professora reflexiva*, Taís costuma buscar momentos de encontro consigo mesma, como narrado por ela na passagem acima. Para Schön (1992), que discute a noção de *professor reflexivo*, refletir sobre a ação docente significa permitir-se ser surpreendido pelo que o aluno faz e, então, baseado na surpresa, repensar e refazer a sua ação. Becker (2010), na mesma perspectiva, acredita que o professor reflexivo é:

⁷⁷ RAMIL, Vitor. *Satolep*. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

Aquele professor que não apenas ensina, mas reflete sobre os resultados de suas ações didático-pedagógicas: sobre como os alunos recebem seu ensino; os retornos que fornecem; as elaborações, eventualmente originais, que apresentam nas avaliações; os motivos ou explicações que ele encontra para a não aprendizagem; as dificuldades intelectuais de toda ordem que os alunos apresentam; as explicações que constrói sobre a excelência de alguns alunos; os obstáculos não cognitivos, mas afetivos, de alguns outros. E, sobretudo, o retorno, verdadeiro *feedback* que faz sobre o próprio ensino, modificando-o, às vezes de forma radical (BECKER, 2010, p. 18).

No momento do nosso encontro, Taís estava atuando no *Ensino de Artes – especificidade Dança*, nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, com exceção do 4º e do 5º anos do Ensino Fundamental. A professora manifestou ter maior afinidade com os alunos do Ensino Médio, por receber deles um retorno imediato: “não tem questão das pistas, de tu tentar achar se tem um retorno. Não! Tem um retorno: eles te dizem!” (Professora Taís, Entrevista 2, 11 abr. de 2017).

Chegamos na instituição e ela nos apresentou as duas salas em que costuma dar aula: uma sala de aula convencional, onde geralmente ministra aulas teóricas e uma sala com espelhos e com cadeiras plásticas que podem ser retiradas do espaço. Esta última é conhecida na escola como *a sala dos espelhos*. Contou que, para a captação das imagens, decidiu vestir peças de roupa que utiliza durante a sua prática docente, pois é algo marcante na sua trajetória na escola: é habitual, por parte da gestão da escola, conversar com os professores sobre a vestimenta apropriada para o exercício em sala de aula. Este é um assunto delicado para a profissional, que questiona até que ponto a comunidade escolar pode interferir no perfil docente, que também se constitui de hábitos, preferências e escolhas pessoais.

Assim age a *professora reflexiva* colaboradora da pesquisa, multiplicando os pontos de interrogação e fazendo deles a bússola que guia a sua prática docente.



Imagem 36 – Professora Tainá – Crédito: Álvaro Bonadiman Aguiar

3.2.1.3 A Pacificadora

Carioca, a professora Tainá Soares de Albuquerque mudou-se do Rio de Janeiro (RJ) para Porto Alegre (RS), a fim de aproveitar a oportunidade de trabalho aberta com o concurso de 2013. Afirmando não ter a pretensão de voltar para a terra natal, Tainá demonstra estar satisfeita com a sua rotina na capital do Rio Grande do Sul.

A professora, atualmente com 35 anos de idade, cursou Bacharelado em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), formando-se em 2006 e, como complementação, cursou a Especialização em Docência do Ensino Fundamental e Médio (2008), pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), o que lhe possibilita trabalhar em escolas de ensino formal. Ela é, também, Mestre em Memória Social (2011), pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com dissertação sobre dança na terceira idade.

Tainá discorre sobre um momento significativo da sua trajetória, que se refletiu na escolha da Dança como profissão:

Na época do vestibular eu prestei tanto pra Relações Públicas, como pra Dança e aí, pra Dança eu passei pro primeiro semestre e pra Relações Públicas eu passei pro segundo. E aí eu falei “Ah, eu faço um semestre de Dança, depois eu faço...vou pra Relações Públicas”. Mas aí nunca fiz Relações Públicas e fiquei lá na UFRJ. (Professora Tainá, Entrevista 17 out. 2017).

A professora leciona 40 horas semanais de aula de Dança, distribuídas em três escolas públicas estaduais na cidade de Porto Alegre e, também, ministra classes de balé para crianças numa instituição de ensino privado.

No Magistério Estadual, Tainá é regente de turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental na modalidade regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas escolas: Escola Estadual de Ensino Fundamental Ildfonso Gomes, Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank e Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândido Portinari.

Ela contou não ter tido experiência como professora da Educação Básica até o momento em que assumiu o seu posto de trabalho no Magistério Estadual, em julho de 2014; e que assim iniciou sua carreira na escola, constatou que o diálogo seria um dos princípios para a sua atuação. *Bater um papo* é uma das estratégias da professora para se aproximar dos seus alunos. Como ela mencionou na entrevista, utiliza-se de uma *pedagogia da conversa*.

E aí eu sempre me apresento, e falo assim: “E aí, vocês querem fazer alguma pergunta?” E eles me cravaram de perguntas, assim né. Se eu era carioca, porque é que eu tava

aqui, aí eles sempre perguntam da vida pessoal, eles tem uma curiosidade, se tem filho, se é casada. E aí foi quando eu comecei essa ideia de, das conversas, eu falei “Não, então vamos fazer uma roda aqui, a gente bate um papo”, e aí começou assim. (Professora Tainá, Entrevista 17 out. 2017).

A minha política quando eu entrei aqui não foi já começar com dança. Então eu começava com conversas. Eu sempre fiz uma pedagogia de conversa. Então eu trazia um assunto. Algum assunto que era discutido na mídia, alguma coisa que *tava* na moda no momento ou eles escolhiam, eles podiam escolher um assunto. E a gente debatia sobre aquilo. Então acho que isso me trouxe uma proximidade muito fácil dos alunos, eu consegui entrar, assim, bem tranquilamente (Professora Tainá, Entrevista 17 out. 2017).

Na Escola Ildefonso Gomes, Tainá participa do Projeto *Empoderadas IG*, um coletivo composto por professoras e alunas da instituição, que realiza ações na comunidade escolar, tratando de assuntos ligados ao feminismo, ao *empoderamento* feminino, à cultura negra e à autoimagem.

Ao mencionar essas ações, a professora mostra-se orgulhosa e enfatiza a diminuição da violência na escola como uma das consequências do projeto. Por sua busca na resolução de conflitos, caracterizamos Tainá como a *professora pacificadora*, pois é recorrente na sua narrativa a preocupação com um ambiente pacífico para o desenvolvimento do trabalho docente.

A professora observa que, muitas vezes, as crianças e os adolescentes são rotulados na escola por mau comportamento e, por isso, não são integrados em algumas atividades escolares, o que faz com que percam a chance de transformar a sua conduta agressiva em uma conduta passível de revisão e de socialização. Tainá discorre sobre o assunto ao relatar um passeio no qual as meninas do projeto *Empoderadas IG* realizaram, situação que a fez perceber que um olhar um pouco mais *demorado* por parte do professor, para o estudante, pode fazer dele um aluno mais participativo:

Elas estavam assim: radiantes! A gente ficou muito feliz com a atitude delas, elas tirando foto e uma coisa que dá pra ver que o que falta muito é isso, assim, um olhar *pro* adolescente um pouco mais demorado, um pouco mais afetivo. A gente coloca eles todos

ali no mesmo *saco*. Geralmente, nas aulas de Artes, as piores turmas são as melhores, porque são os alunos mais criativos, são os alunos mais, de repente, mais entediados com as aulas comuns, então eles buscam ali, encontram na aula de Arte uma fuga, né? Um respiro, e quando me falam assim “Ah, tal aluno é terrível”, é naquele que eu vou e eu sei que eu vou conquistar e desenvolver alguma coisa (Professora Tainá, Entrevista 17 out. 2017).

Nessa perspectiva, a professora age *em estado de negociação*, para que suas atividades não sejam direcionadas a um ou a outro aluno, que tenha mais ou menos facilidade nos processos de aprendizagem artística, mas para que, no equilíbrio da atenção docente empenhada, possa se criar a atmosfera pacífica que captamos na análise da sua entrevista narrativa.

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental Ildefonso Gomes, onde Tainá nos recebeu para a entrevista, a professora é responsável por uma carga horária maior do que nas outras duas instituições, transparecendo ter muita proximidade dos colegas e alunos que encontrou pelos corredores. O espaço escolhido para a realização da entrevista foi a sala de aula utilizada pelo Projeto *Empoderadas IG*, um local tomado por cartazes coloridos com mensagens feministas.

Quando pensamos no objetivo do feminismo que, grosso modo, pode ser entendido como a igualdade de direitos entre mulheres e homens, nos remetemos a uma sensação de paz, assim como busca a *professora pacificadora* no seu fazer docente.



Imagem 37 – Professora Ana Paula – Crédito: Álvaro Bonadiman Aguiar

3.2.1.4 A Aventureira

Ana Paula Silva dos Reis é professora de Dança licenciada pela Universidade Luterana do Brasil (2012) e especialista em Dança (2016), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem 29 anos e além de atuar na docência, também desempenha a função de produtora cultural, ofício que lhe proporciona a proximidade com artistas e grupos de Dança e de Teatro da cidade de Porto Alegre.

O local escolhido pela professora para a realização da entrevista foi o Centro Municipal de Cultura, Arte e Lazer Lupicínio Rodrigues, administrado pela Prefeitura de Porto Alegre. Lá, Ana Paula já trabalhou como estagiária, na parte do Centro Municipal de Dança, e atuou na produção de uma série de espetáculos.

No momento em que a colaboradora se refere à escolha pelo curso de graduação, percebemos que a possibilidade de trabalho com produção cênica foi um fator decisivo na continuidade da formação acadêmica em Dança. Citando uma conversa com sua mãe, Ana Paula relata:

Aí ela disse “não, tu faz um semestre de Dança, se tu gostar tu fica se tu não gostar a mãe daí investe e paga o de Jornalismo, a gente dá um jeito”. E aí eu fiz, acabei gostando, fui ficando... Eu acabei gostando muito do curso e entrei no curso pensando: “não, vou ser uma bailarina profissional, vou me dedicar a isso, a ser bailarina apenas”. E aí, no segundo semestre eu consegui um estágio no Centro de Dança da Prefeitura e era um estágio que eu trabalhava [...] (Professora Ana Paula, Entrevista 24 out. 2017).

Quando Ana Paula nos contou o seu início na profissão de produtora, comentou que as pessoas a elogiavam: “Bah! Tu fazes bem produção, tu tens tino, tu és ágil, tu és determinada, tu resolves problemas, tu tens todas as características de produtora”. O que nos permite inferir que foi esse tipo de incentivo que a fez atuar no Ensino de Dança concomitantemente à Produção Cênica (Professora Ana Paula, Entrevista 24 out. 2017).

A profissional integra o quadro docente da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Maria Thereza da Silveira, instituição localizada entre os bairros Bela Vista e Montserrat, em Porto Alegre (RS). Atua nessa instituição desde outubro de 2014, sendo responsável pela regência da disciplina de *Ensino de Arte – Especificidade Dança*, para as turmas do 6º ao 9º ano.

A professora nos contou que, por se identificar com o trabalho de produção cultural, nem sempre se vê como professora. Na foto que tinha como legenda *Eu, professora de Dança*, ela escolheu uma imagem sua saltando na água, segundo ela, “para o desconhecido”; e explicou

essa analogia:

Essa foto é uma foto que eu estou saltando de uma cachoeira, e pra mim essa *coisa* de ser professora é tu ir para um desconhecido, às vezes. É tu saltar pra um desconhecido, assim, pra uma *coisa* que tu desconhece. E aí eu escolhi por isso, porque na verdade além dessa coisa do desconhecido, é da descoberta. Muitas vezes, quando eu vou dar aula, quando vou trabalhar algumas coisas com eles, eu sinto frio na barriga. (Professora Ana Paula Entrevista 24 out. 2017).

Ana põe-se a refletir sobre a conexão entre produzir trabalhos artísticos e ensinar Dança na escola:

[...] eu sou bem rigorosa como produtora, sou bem exigente, bem chata assim...e às vezes eu me vejo [...] com eles como quando...como eu sou com os grupos, com as companhias que eu produzo [...]. Acho que nesse sentido, mas em outros aspectos eu acho que não, assim, acho que eu sou mais mãezona no colégio [...]. Porque, ao mesmo tempo que eu cobro deles, que eu tenho esse rigor, eu também estou sempre amparando, sempre conversando com eles, eu sempre quero ouvir eles [...], eu preciso conhecer quem é aquele aluno pra poder conseguir trabalhar com ele [...], mesmo que seja um coletivo eu gosto de conhecer cada um assim deles e saber deles, e saber da história. Enfim, isso faz muita diferença pra mim [...] (Professora Ana Paula. Entrevista 24 out. 2017).

A participante conta que mudou o seu modo de olhar para o ensino formal desde o início da sua carreira docente. Lembra que, ao realizar o seu estágio obrigatório na escola de Educação Básica, durante o curso universitário, costumava criticar os colegas pelas suas proposições *infantilizadas* em relação às crianças em sala de aula. Hoje, ao narrar sobre si, Ana parece reconhecer que seus colegas estavam se esforçando para se aproximar daquele universo; e relata que, somente agora – depois de *pisar* na escola – é que alguns acontecimentos processados durante a formação acadêmica passaram a fazer sentido.

Em ambas as funções que Ana desempenha, ela busca estabelecer uma relação de confiança: com a comunidade escolar e com a comunidade artística. É perceptível na sua fala a crença de que, na vida profissional, tanto as situações de sucesso, como as de fracasso, não são mérito de apenas uma pessoa, mas sim, da conjunção de diferentes fatores ativados por

meio da cooperação. Ao discorrer sobre oficinas de teatro, Ryngaert (2009) afirma que é a confiança entre mestre e aprendiz que produz o risco, pois os estudantes sabem que podem se arriscar a dizer e a fazer, sem ter suas ideias e ações silenciadas, ou tolhidas. Por isso escolhemos caracterizar Ana Paula como a *professora aventureira*, pois, na nossa visão, o dinamismo da Produção Cênica está implicado na sua atuação docente.

Mello (2000, p. 104) pondera que “Ensinar [...] exige aprender a inquietar-se e a indignar-se com o fracasso sem deixar destruir-se por ele”. No mesmo sentido, Ana Paula considera ter consciência de que nem sempre acerta ao desempenhar a função de professora de Dança, e que faz questão de expressar isso em sala de aula. Para ela, “então está tudo bem, erramos e acertamos juntos” (Professora Ana Paula, Entrevista 24 out. 2017).

Como uma *professora aventureira*, Ana reúne confiança e risco na sua prática profissional diária, tornando esta uma conduta cíclica em que, quanto mais confiança houver entre professora e alunos, mais poderão arriscar.



Imagem 38 – Professora Roberta – Crédito: Alvaro Bonadiman Aguiar

3.2.1.5 ARitualista

Às vezes eles me acham meio estranha em um primeiro momento, mas depois se acostumam... Eu falo das raízes das solas dos pés, eu falo do feixe de luz que vai além das nuvens assim... e nós, nesse meio? O quê que a gente vai fazer? (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018).

A professora Roberta Simões Pires Rizzo Campos é natural de Porto Alegre (RS) e tem atualmente 34 anos de idade. Egressa do curso de licenciatura em Dança da Universidade

Federal da Bahia (UFBA), onde se formou no ano de 2011, ela conta que decidiu mudar-se de Porto Alegre (RS) para Salvador objetivando inicialmente cursar parte da sua graduação em Geografia na UFBA e, paralelamente, estudar Danças Afro-brasileiras em espaços de ensino não formal. Mas que teve interesse pela Dança potencializado por experiências na própria universidade, que a levaram a mudar seus planos.

Encontramos Roberta no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, instituição de Ensino Médio da qual ela é integrante o corpo docente. Localizada no Bairro Santana, em Porto Alegre (RS). Criada em 1900, o *Julinho*, como é conhecida na cidade, destaca-se como uma das mais tradicionais escolas do estado, referência histórica no desenvolvimento educacional de Porto Alegre, especialmente até meados da década de 1980. Em muitos momentos importantes da história brasileira, como a instauração da ditadura civil-militar, em 1964, os estudantes do Colégio Júlio de Castilhos criaram movimentos de resistência política estudantil⁷⁸.

Roberta define a si própria como uma professora que gosta de trabalhar com a sala cheia, que costuma iniciar suas aulas com os participantes sentados preferencialmente em roda, no chão. Nessa prática, a roda pode indicar algumas características docentes, como o desejo por enxergar a todos os alunos ao mesmo tempo e a crença em um devir cíclico, em algo que está em contínua renovação. A professora reflete: a aula de Dança “me remete a ideia de círculo, da gente estar se vendo e ver o aluno. Então acho que isso para mim é a resposta, assim, ensinar Dança é poder chegar mais próximo dele [o estudante]” (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018).


A professora afirma a intenção de instigar nos alunos uma espécie de *inteireza*, qualidade que busca desenvolver na sua própria ação docente e artística, ou artística-docente. Na perspectiva da profissional, ensinar: “é estar presente, é estar também intuitivo, é estar aberto, estar em conexão, e gratidão. Então trazer isso para a vivência de dança, eu acho

⁷⁸ A interessante história da constituição e das ações desenvolvidas no Colégio Estadual Júlio de Castilhos pode ser conferida em LIMA, Otavio Rojas; LEDUR, Paulo Flávio (Orgs.). *Julinho: 100 anos de história*. Porto Alegre: ACE Editora, 2000.

essencial” (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018).


Para Ryngaert (2009, p. 55), é “[...] possível aprender a *estar presente*, disponível, ao mesmo tempo imerso na situação imediata, e, no entanto, aberto a tudo o que pode modificá-la”. Para a professora Roberta, a aula de Dança parece se tratar bastante disso. Com assertividade, ela comenta que, se conseguir que seus alunos saiam da aula *melhores* do que entraram, o seu papel naquele espaço terá sido cumprido. A melhoria citada pela professora relaciona-se à presença: ao estudante “estar cada vez mais presente”, potencializando a sensibilidade que, propositalmente trabalhada nas atividades artísticas, pode vir a transformar o modo como enxerga e se relaciona com o seu meio.

A menção da colaboradora à presença parece referir-se a sua disponibilidade corporal e, até mesmo, à energia que lhe propicia estar atenta ao que acontece na sala de aula, onde ela diz ensinar e aprender no encontro com os estudantes. A presença deles, juntos, é o que provoca o

3)  = se maior v.

Making-of - Pequeno Texto #25

Penso na noção de energia como uma vibração. É como se pudéssemos alargar a sensação de alcance às coisas do mundo através da abertura dos sentidos. No misticismo, é uma energia vital, corpórea, física ou espiritual, que ao ser instaurada, é capaz de promover a expansão da consciência e que, por ter sido a consciência expandida, afeta, de alguma forma, aqueles que estão ao nosso redor. Creio que não seja preciso uma definição, pois aparentemente a própria natureza energética, ou seja, o sentir, não possibilita uma descrição teórica ou conceitual muito delimitada. Nesse mesmo sentido, Icle (2011, p. 16) reflete que a presença “indica uma sensação de algo que escapa à palavra, algo que não cabe na linguagem. Tratar-se-ia de um não sei o que - que tal ou tal ator aciona”. Para mim, o não sei o que que os artistas da cena acionam, é essa energia que chamamos de presença cênica.



encontro.

Para além dessa disponibilidade, a presença é um termo muito caro à nossa área, sendo ele estudado por diversos autores, especialmente quando tratam da presença do ator ou do bailarino em ação cênica (GUMBRECHT, 2010; FABIÃO, 2010; BIANCALANA, 2011; ICLE, 2011; FERRACINI, 2014).

A professora ritualista narra a sua docência como se acionasse, na experiência de reger uma classe, a presença estudada no campo das Artes Cênicas. A relação de presença na docência e presença na cena acontece, porque cenicamente, o corpo

[...] experimenta espaço e tempo potencializados e, também, o corpo cênico potencializa tempo e espaço. O corpo da cena investiga temporalidade e espacialidade, inventa minutagens e métricas, ocupa dimensões simultâneas do real. O nexa do corpo cênico é o fluxo. O passageiro, o instantâneo, o imediato – rajada, revoada, jato. Nascendo e morrendo; nascendo-morrendo. O corpo fluido e fluidificante é a matriz espaço-temporal da cena (FABIÃO, 2010, p. 321).

Making-of - Pequeno Texto #26

Acho que entendo a sensação a que Roberta se refere. Estar presente em atuação docente produz uma linha consistente que dificilmente é cortada.

Ente significa tudo o que se crê existir.

A aula não pode ser cortada. Até mesmo a nossa voz entra em um estado de agarrar o espaço e potencializar o tempo. Para não cortar a linha, é preciso manter o ritual e o engajamento dos participantes. Isso tem a ver com entrar no jogo e jogar junto. E o estado de presença auxilia a entrada.

Consideravelmente.

Roberta acredita no corpo fluido da docência em sala de aula.

Com certa linearidade, para chegar ao “estar cada vez mais presente” projetado pela professora, a mesma refere-se ao aspecto progressivo do trabalho que desenvolve em sala de aula, que envolve corporeidade e reflexão:

Desde o alongamento, que eles chegam e não encostam a mão e reclamam, até que eles descem um pouquinho mais, até que, enfim, poderem em algum momento refletir um pouco sobre como as coisas se organizam na nossa sociedade, assim, principalmente no que se refere à cultura (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018).

A narrativa de Roberta acerca da sua prática educacional revela, para além da preocupação em abordar os conteúdos específicos da Dança, o interesse no desenvolvimento social e cultural dos estudantes, bem como a busca de estabelecimento de uma relação horizontal:

Eu vejo que eu tenho muitas coisas ainda a melhorar, eu me preocupo muito em ser um exemplo para eles, [...], eu não costumo me colocar em um lugar de superioridade. Então, uma coisa também que eu primo é que eu tenho a minha mesa e a minha cadeira, mas se a gente vai fazer uma roda, se a gente vai ler, se a gente vai conversar, eu sento com eles no chão, se eu quero que eles sentem e eu vou fazer chamada, vou falar alguma coisa eu também sento no chão. A gente tem uma relação aqui, que é uma relação de respeito mesmo [...] (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018).

A professora compartilhou que tem muitos planos pendentes a desenvolver na escola, pois, embora tenha ingressado no Magistério Estadual em dezembro de 2014, tendo assumido a função docente em sala de aula em março 2015 (posteriormente ao período de férias de verão), teve de interromper o trabalho de sala de aula em função de uma gravidez, e posterior licença maternidade, ocorridas entre 2015 e 2016, retornando à escola, ainda em 2016, mas absorvida pelo setor administrativo, e voltando a lecionar somente em 2017. O que leva Roberta a contabilizar apenas dois anos de docência na instituição.

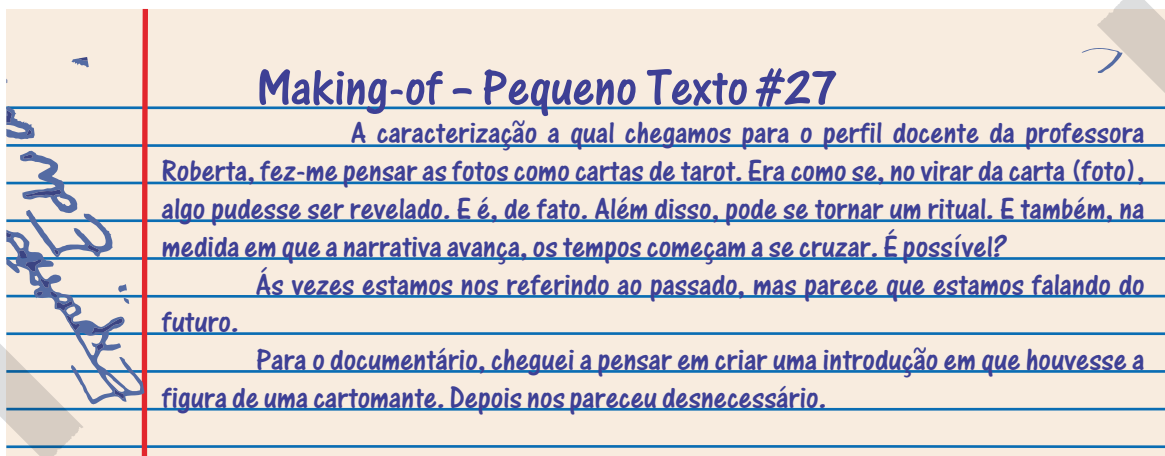
As ações citadas por Roberta – organizar o espaço, encher a sala, fazer roda, estar

presente – nos instiga a caracterizá-la como uma professora ritualista, adepta a um ritual que se repete e que, para ela, tem relevância na sua atuação. Ela comenta que nem sempre é possível por em prática um planejamento conforme se imagina, mas mesmo assim, há a tentativa de manter a “presença docente em alta”.

Na verdade a dependência de dar certo é eu *estar em alta*. Eu tenho que *estar em alta*, a gente não pode se envolver com nada lá de fora, porque tipo, tu trabalhando com adolescentes tu tem que puxar lá de dentro, tu tem que revolver, assim, e levantar. Porque eles não querem, sempre tem um que está com o pé machucado, ou *não sei o quê*, daí tem uma que está com cólica... Esses são os problemas do nosso dia a dia. Então, pra ti levantar eles tu tem que trazer uma postura de energia e eu, casualmente eu me empolgo com a sala cheia, mas claro, quando a sala não está cheia eu tenho que me empolgar igual...é mais difícil... (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018).

Outro aspecto evidenciado na sua narrativa que nos faz vê-la como uma professora ritualista, tem relação com a sua abordagem docente no ensino de Dança. Em um trecho no qual a professora se refere a isso, ela exemplifica: “Eu explico para eles que é uma alquimia, que é um caldeirão, que é um olho [...]” (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018).

Desta alquimia, fazem parte os rituais estabelecidos pela professora à ativação da energia de *estar em alta*, que Roberta entende como elemento importante para o bom desenvolvimento da sua aula. Assim é o perfil de uma professora ritualista.



As cinco professoras entrevistadas nos indicam caminhos para os processos de ensino e aprendizagem da Dança na escola de Educação Básica, caminhos trilhados por meio das suas convicções e das suas necessidades. Por isso, identificar uma característica marcante na narrativa de cada professora foi uma tarefa desafiadora, porque em muitos momentos, a professora pacificadora mostra-se justiceira e a professora reflexiva, aventureira, como exemplo. As bordas que caracterizam um perfil docente não são muito delimitadas e, às vezes, podem indicar momentos de transição na vida do sujeito professor, em contínua formação.

De todo modo, consideramos importante o desenho de uma silhueta, mesmo que transitória, para cada professora, pois acreditamos que os contornos docentes destas profissionais podem fomentar discussões acerca de formação inicial, perfil docente, entre outras temáticas relevantes para o ensino de Arte na escola.

3.2.2 Apropriação Docente ao Contexto Escolar

Tornar próprio. Tornar seu. Apropriar-se de sua profissão e de seu espaço de trabalho:

Eu botei duas imagens, não tem problema? Elas mostram a imagem que eu tive da sala pela janela, não estava aberta, não tinha a chave, ninguém tinha acesso à chave no momento. Era dezembro ou janeiro e a gente estava trabalhando nas matrículas, e aí eu estava tentando descobrir onde é que eu iria dar aula. Aí me disseram: “Lá embaixo, na educação física, tem uma sala, certamente vai ser alguma daquelas”. Aí eu abri o vidro com a mão, por fora assim [demonstrando o movimento], e enfiei o celular para tirar essa foto. Foi essa coisa do desconhecido, assim, nunca tinha trabalhado com dança em escola, em Ensino Médio, então aquele espaço desconhecido, estava olhando, imaginando... (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018).

A narrativa da professora Roberta sobre o seu início na escola é uma metáfora propícia para pensarmos a inserção da Dança como atividade curricular do ensino básico, no contexto das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. “Ninguém tinha acesso à chave no momento”, até o dia em que chegou uma professora de Dança e, ao iniciar a sua carreira docente na escola, também iniciou o ensino formal de Dança, naquele espaço.

Making-of - Pequeno Texto #28

A inserção da Arte na escola por meio das frestas do sistema é uma prática bastante comum, especialmente quando os lugares potencialmente artísticos estão desabilitados. Em algumas instituições, a gestão escolar tem receio dessa ocupação. Será que tem a ver com a contaminação do sensível proporcionada pela Arte? Será apenas desconhecimento?



Imagem 39 – O antes e depois de lecionar na escola... – Roberta – Crédito: Álvaro Bonadiman Aguiar

De todo modo, apesar da professora Roberta ter sido privada momentaneamente do acesso ao espaço potencial à sua prática pedagógica, a sua entrada naquele lugar era oficial. Mesmo assim, isso não tornou a introdução à carreira um período menos complexo.

Na fase inicial de trabalho, os professores passam por um processo de reconhecimento, deparam-se com as peculiaridades do contexto no qual estão adentrando, verificam o que é possível desenvolver em sala de aula, quais são as características e limitações no que se refere à infraestrutura, como é a cultura escolar em relação à sua área de conhecimento, dentre outras questões concernentes ao início da carreira em determinado local de trabalho.

No decorrer da entrevista, Roberta demonstrou bastante entusiasmo ao lembrar-se das suas expectativas diante da sua nomeação e entrada na escola, pois, diferentemente dos contextos onde as demais professoras entrevistadas atuam, o Julinho oferece a disciplina de Arte em um sistema de oficinas, dispondo, no seu quadro docente, professores das diferentes linguagens artísticas.

Nesse sistema, os alunos indicam, no início do ano letivo, a Arte que desejam de estudar naquele ano. A cada ano letivo que se inicia, a escolha é realizada novamente. Os professores também podem lançar novas propostas, como por exemplo, oferecer uma oficina de fotografia, representando o ensino de Artes Visuais, e assim por diante.

A despeito dessa condição favorável ao desenvolvimento de propostas de Arte em geral, Roberta conta que, quando assumiu suas funções na escola, percebeu que a sala que se destinaria às aulas de Dança encontrava-se *meio abandonada*. Com o aval da gestão escolar, Roberta decidiu transformar o espaço, no intuito de caracterizá-lo como um lugar de prática de Dança.

A entrevista realizada com Roberta teve lugar justamente nessa sala, que parece dizer muito da professora que ela é. Na entrada, um cartaz alerta os usuários a tirar os calçados, aviso que costumeiramente vemos em salas de Dança – principalmente nos ambientes não formais

de ensino –, em função da ampla utilização do chão como recurso para as práticas corporais. Sobre o seu papel na configuração do espaço, a professora conta:

E eu que coloquei essas cortinas, daí instituí a questão do pé descalço, daí arranjei equipamentos. Quando eu vim para cá, no primeiro ano, eu comprei uma vassoura e uma pá, que ficava aqui. Eu comprei escondido e não deixei ninguém saber na diretoria que eu tinha comprado a minha vassoura e a minha pá, para não dar aquela sensação de que não precisava limpar. Daí eu guardava e quando estava ruim *a coisa* eu limpava a sala. E aí botamos as cortinas, aí eu comprei as tintas, a escola pagou para mim, mandei fazer [as cortinas], [...]. O lugar onde estou e suas peculiaridades, né? Porque ele tem essa visão, tem verde, tem ar, tem sol, essa sala bate sol, esquenta, mas ela tem esse privilégio: tem sol e não é uma sala úmida. Quando chove muito ela alaga, vira uma piscina, mas, tranquilo assim, volta a funcionar depois [...] (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018).

Roberta trouxe essas informações ao mostrar a fotografia correspondente à legenda *O lugar onde estou e suas peculiaridades*, como ela mesma narra no trecho acima, porém, a sua necessidade de criar um espaço mais adequado para a aula de Dança, através de uma iniciativa própria, denuncia o esforço da professora para se apropriar do espaço que a escola estava lhe proporcionando. Acreditamos que a direção escolar não tenha interferido nas mudanças propostas pela professora, e que seus atos revelam seu desejo por criar uma atmosfera de *estou em um lugar de Dança*, para o desenvolvimento satisfatório das aulas.

O momento da entrada do professor na escola é excepcionalmente relevante para a organização didática, assim como para o seu relacionamento com a comunidade escolar (IMBERNÓN, 2011; NONO, 2011; TARDIF e LESSARD, 2014). O período inicial de inserção desse profissional no ambiente escolar é intenso e decisivo, a ponto de influenciar não somente a sua constituição como docente, o devir da sua profissão, mas a sua permanência nessa carreira (FEIMAN-NEMSER, 2001). Nono (2011, p. 7) discorre sobre o ingresso na carreira docente como um momento de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência diz respeito ao primeiro embate, que tende a ocorrer assim que o professor entra em contato com "(...) a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes de alunos e nas

escolas, com a fragmentação do trabalho, com a dificuldade em combinar ensino e gestão de sala de aula, com a falta de materiais didáticos, etc.”

Já, a descoberta é relacionada ao “entusiasmo de iniciante, com o orgulho de, finalmente, ter sua própria classe, seus alunos, e fazer parte de um corpo profissional” (NONO, 2011, p. 17).

Assim como fez Roberta, ao espiar a suposta sala em que iria atuar na escola, as demais professoras também ficaram curiosas para saber o que lhes esperava no novo ambiente de trabalho. Elas narram que, segundo as suas experiências e relatos de colegas que também atuaram na docência em contextos escolares, não é comum para um professor de Dança ser recebido na instituição escolar com algum material de suporte, ou mesmo com orientações para a abordagem docente e o desenvolvimento do seu trabalho.

Apesar da existência de materiais relacionados ao planejamento do ensino de Artes Visuais nas instituições onde as profissionais trabalham, nenhuma das escolas dispunha, até a entrada das professoras, de programas de conteúdos específicos ou planos anuais de trabalho para o ensino de Dança. Apenas na escola na qual leciona a professora Tais havia tido outra professora de Dança no quadro docente anteriormente e, ainda assim, os documentos balizadores da disciplina de Ensino de Arte restringiam-se a saberes e objetivos referentes às Artes Visuais.

Segundo as professoras participantes da pesquisa, estabelecer alguma conexão com as visualidades durante o trabalho com Dança no contexto escolar parece ser uma premissa para tornar a prática docente apropriada a este ambiente.

Por não haver histórico referente à Dança como componente curricular regular nas instituições em que as professoras se inseriram, a sensação de estar adentrando em um ambiente desconhecido é potencializada, ficando a cargo delas a implantação dessa Arte na organização curricular.

De modo geral, os professores costumam enfrentar dificuldades de apropriação e

aceitação, sentindo-se, muitas vezes, sozinho e desamparados no território escolar. Jaciara relembra o início da sua carreira na escola: “A gente vai pra escola e se sente sozinho, muito sozinho” (Professora Jaciara, Entrevista 1, 27 jan. 2017).

A solidão de início de carreira, identificada na fala da professora, parece decorrer também da insegurança gerada pela transição da posição de estudante para a posição de professor, o que traz uma carga considerável de aprendizagens intensivas, que se dão, na sua maioria, no período de apropriar-se da função profissional e do universo de trabalho. Para Nono (2011, p. 19), trata-se de

[...] um período marcado, em geral, pela desilusão e pelo desencanto e que corresponde à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho. Os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira.

No caso da disciplina de Dança, a solidão também se agrava devido à carência de colegas atuando na mesma área, o que faz com que o professor sinta não ter com quem compartilhar conquistas, avanços, dúvidas e incertezas da profissão dentro do território da escola.

Sobre isto, corroboramos com Marques (2007, p. 103), quando expõe: “O professor que ensina dança nas escolas públicas ainda é um solitário buscando caminhos e fazendo o que sabe e o que pode, sem – salvo as exceções pontuais – assessoria, orientação, acompanhamento”.

Ademais, a solidão da profissão é originária da ideia de que o professor é o centro da ação em sala de aula, aspecto que o coloca como único, ímpar, responsável pela sua turma de alunos, o que de fato ele é. Porém, segundo os autores, esta concepção faz com que o próprio professor evite solicitar ajuda, quando necessário, pois ele sente necessidade de demonstrar para a comunidade escolar que consegue *manter o controle* de sua classe. Na docência, a solidão é “[...] sinônimo ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, mas, também, de

vulnerabilidade”, algo que “parece estar no coração dessa profissão” (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 64).

Além do aspecto levantado por Tardif e Lessard (2014), consideramos que, na realidade escolar brasileira, a solidão na profissão é decorrente, também de outros aspectos, dentre eles, a maneira de como o sistema escolar se organiza, de modo a não permitir, na maioria das instituições, a contenção do seu fluxo cotidiano para receber um novo professor. Ao relembrar do início do seu trabalho na escola, a professora Taís reflete:

Que difícil isso, assim, de tu não seres recebida, de não te mostrarem as dependências, de não ter esse acolhimento, de tu ter que te virar na marra, de ter que adivinhar como é que se fazem as coisas e como é que é o ritmo daquela instituição ali, tu ter que adivinhar, sabe? Não sabia como é que se batia um ponto. Então tu tem que aprender tudo na marra. Pra mim foi muito dolorido esse início, muito dolorido mesmo. Eu chegava em casa chorando toda semana (Professora Taís, Entrevista 1, 27 jan. 2017).

Ao mostrar a fotografia relativa à legenda *Eu, professora de Dança* durante a primeira entrevista, Taís refaz, na sua narrativa, a sensação vivida no momento da foto. A imagem escolhida por ela mostra suas pernas e pés, sobre um gramado, envoltos de pétalas de flores; e a sua fala evoca o momento da captação dessa imagem e os sentimentos que ela lhe traz: “[...] aí eu tirei uma foto dos meus pés saindo da escola, tipo assim: tô liberta! E é uma foto bonita, mas é uma foto que representa tristeza. E hoje ela não faz mais parte do que eu vivo, porque eu adoro estar na escola (Professora Taís, Entrevista 1, 27 jan. 2017).”

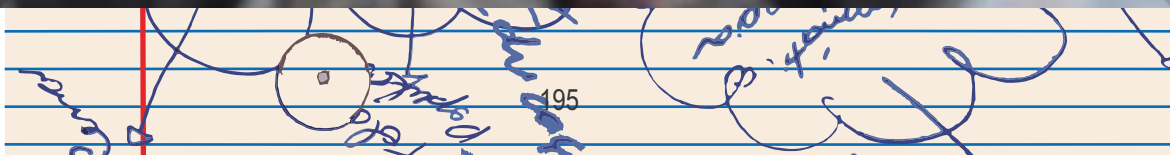
Segundo Taís, naquele período da sua trajetória docente, a saída da escola representava um momento de alívio: “[...] quando eu saía da escola eu tinha aquela sensação [expiração acentuada]. Sai! Sai!” (Professora Taís, Entrevista 1, 27 jan. 2017).

Making-of - Pequeno Texto #29

A fotografia é um recurso que nos salva do desaparecimento, é algo utilizado pelos sujeitos na tentativa de “[...] deixar uma marca sobre a pele do mundo” (SANTOS, 2015, p. 25). É a busca por uma visibilidade que traz consigo histórias que não podem ser visualizadas, mas que estão ali: por trás da imagem. “Como se olhássemos a paisagem através de uma janela, o quadro truncando a vista, mas nunca abalando a certeza de que a paisagem continua para além dos limites do que podemos ver naquele momento” (PEIXOTO, 2003, p. 11). e



Imagem 40 – Eu, professora de Dança – Taís – Crédito: Álvaro Bonadiman Aguiar



A professora relata que hoje, passados mais de quatro anos do seu início de carreira docente na Educação Básica, já não se sente acompanhada pela tristeza e pela decepção que fizeram parte do seu período inicial na profissão. Taís considera que, embora as dificuldades iniciais da profissão tenham sido superadas por parte dela, a preocupação agora se volta às perspectivas futuras, sejam em relação a promoções no cargo e às possibilidades de qualificação docente, sejam em relação à grave crise que o país atravessa, segundo ela, a maior de todas as preocupações, que, no nosso estado, acarreta sucessivos cortes de recursos, que se reflete em atrasos no pagamento do salário dos profissionais do ensino públicos.

Para Taís, a fotografia serve atualmente como recordação daquele momento que julga ter sido muito importante para entender o funcionamento da escola e para que viesse a apropriar-se dela. A partir da evocação da memória através da fala e da narrativa fotográfica, a professora mantém latente uma questão essencial, que diz respeito ao ingresso e à permanência do docente na escola, relacionada, por sua vez, à preparação do profissional ainda no momento de formação universitária.

Essa foto aqui é de quando eu cheguei na escola. Ela é uma foto da praia, de onde eu moro, uma foto meio turva, meio cinza, meio embaçada. Foi como eu me senti quando eu cheguei naquele lugar, e quando eu comecei a passar a duvidar da minha importância para aquele lugar, do porque que eu estava ali e se realmente era isso que eu queria seguir para a minha vida. Então aqui foi o início de uma caminhada bem dura. É até um pouco estranho eu ficar falando isso, porque agora eu estou em um momento bom, em um momento legal, então, ficar retomando essas coisas parece que não faz mais muita parte da realidade que eu vivo. Então é isso: essa foto representa o quanto foi dura a minha trajetória, o início da minha trajetória e do lugar específico onde eu cheguei que foi a escola onde eu estudei, que hoje eu dou aula. É isso (Professora Taís, Entrevista 3, 18 dez. 2017).

A decepção expressa na narrativa da professora Taís pode ser relacionada, também, ao fato dela ter estudado na escola em que passou a lecionar. Conforme explica “[...] eu já era aluna daquela escola, eu estudei lá a minha vida inteira e pensei: 'tô em casa!'” (Professora Taís,

Entrevista 1, 27 jan. 2017). Esse fragmento da narrativa de Taís leva a pensar que, no seu imaginário, havia uma representação da sua escola de infância e juventude, que era acompanhada pelo afeto, praticamente inevitável, que os sujeitos produzem quando tiveram vivências positivas no contexto escolar onde estudaram.

Ao se deparar com uma situação diferente da expectativa que havia criado com base nas suas lembranças, Taís passa a compreender a escola por um novo ângulo, atualizado pelo olhar de professora. É no desenvolvimento desta compreensão que a docente passa a produzir o que chamou de “micromovimentos”, mediante os quais torna possível a sua prática pedagógica na escola.

É muito legal perceber esses *micromovimentos* que tu vai formando naquele meio ali, que é tão duro, que é tão tradicional, que não é sempre que vê o novo com bons olhos. Então, esses *micromovimentos* estão existindo e diariamente eles vão acontecendo. Ai agora, uma coisa muito legal que aconteceu também é que um dos alunos propôs um projeto de Dança para a escola. E aí eu acho que não tinha mais como dizer não, sabe? Era uma voz que estava vindo dos alunos, não era eu, a professora de Dança que estava pedindo, né!? Então esse *feedback* é muito legal, de como as coisas vão acontecendo. Elas são lentas, mas elas estão ali, elas existem... (Professora Taís, Entrevista 3, 18 dez. 2017).

Partindo das narrativas docentes que analisamos, podemos constatar que as escolas constituem uma compreensão própria para as atividades artísticas, o que significa fornecer, na medida do possível, suporte e incentivo ao desenvolvimento das disciplinas da área de Artes, que, geralmente, apresentam características diferentes das demais disciplinas que compõem o currículo escolar.

Durante as primeiras entrevistas com as professoras de Pelotas, ao tomar conhecimento do relato de Taís, e de outros colegas professores de Artes que também não tiveram uma recepção muito calorosa na sua chegada à escola, Jaciara comentou ter tido sorte nas duas escolas em que veio a trabalhar, pois fora bem recepcionada em ambas as instituições.

Jaciara contou um fato marcante ocorrido em seu início de carreira, quando, numa das

escolas em que lecionou, viu-se diante de um montante de trabalhos a avaliar, deixados pela professora que a antecederia na regência da disciplina de Artes. Na ocasião, a cobrança dos alunos pela avaliação dos trabalhos que haviam realizado, exigiu da nova professora o estudo de conceitos sobre os quais tinha pouco domínio, pois que envolviam conteúdos de Artes Visuais, subárea de formação da professora anterior.

A cobrança pela correção das tarefas já desenvolvidas aconteceu porque Jaciara ingressou na escola no final do ano letivo, o que levou os alunos a supor que, com a substituição de professora, o que já havia sido desenvolvido poderia não ter validade avaliativa. Assim, a professora optou por finalizar o ano letivo dando seguimento ao que estava previsto para a disciplina de Ensino de Arte, conforme o material da professora anterior; e, no ano seguinte, iniciou as suas atividades tendo como base as especificidades da área da Dança.

Já a professora Ana Paula conta ter passado por experiências diferentes na sua inserção como professora do ensino básico. Tendo iniciado o trabalho em duas escolas, ela acabou optando por permanecer somente numa delas, justamente por entender que, na instituição escolhida, teria mais autonomia para desenvolver as suas ações docentes. Ela se lembra de ter se sentido bem acolhida na escola, o que atribui, principalmente, ao apoio recebido da diretora da instituição.

Ao narrar a sua chegada à escola em que trabalha até hoje, Ana Paula comentou o caso de uma amiga, também professora concursada no magistério estadual, que, diferentemente dela, assumiu o cargo, porém não permaneceu na escola em que fora nomeada, por não se sentir contemplada no espaço escolar.

Ela chegou numa escola que tinha toda uma estrutura física, preparada pra recebê-la, e que ela não podia utilizar, porque era só pra Teatro, não era pra Dança. Eu não tenho esse espaço todo estruturado como ela, mas tenho o meu espaço, que ali eu posso fazer o que eu quiser, pois a diretora entende que eu preciso ter essa liberdade. Então, às vezes, a gente reclama muito de “Ah, eu não tenho espaço, tenho que trabalhar na sala”, a gente reclama muito de estrutura física, mas na verdade o que mais atrapalha, às vezes, o trabalho, é a limitação de entendimento assim da gestão. A diretora não entender o que tu desenvolves, ela não entender que tu precisas trabalhar fora da sala,

ela não entender que tu não precisas de uma prova escrita pra avaliar o aluno, que não é essa a principal forma que tu avalias, que tu precisas explorar outras coisas, que vai ter coisas que vai parecer meio maluco, mas que tu vai fazer, porque é necessário [...] (Professora Ana Paula, Entrevista 24 out. 2017).

Na mesma perspectiva da fala de Ana Paula, a pesquisadora Luciane Prestes de Freitas (2014) discorre sobre as condições de inserção do Teatro como disciplina curricular na Educação Básica, a partir de alguns questionamentos. Um deles é referente ao concurso público e à nomeação, que, conforme revelam os dados da sua pesquisa, não garantem a ocupação da escola por parte dos professores de Ensino de Artes. Freitas (2014) considera a existência de um espaço subjetivo, que não diz respeito à vaga legal proporcionada pelo concurso, tampouco à infraestrutura para a realização da aula de Teatro (e, no nosso caso, de Dança), mas que se configura como um espaço relativo

[...] às ideias, às representações e ao imaginário que circulam em torno do Teatro no senso comum e que refletem, de certo modo, o (não) valor que é atribuído – pelas instituições escolares, pelo governo, pela classe artística – ao ensino de Teatro na escola, demonstrando como as relações sociais em torno dele se constituem (FREITAS, 2014, p. 21).

A professora Ana Paula enfatiza a importância do apoio da gestão escolar, algo que suavizou a sua introdução na carreira e que a influencia até hoje, na motivação para o trabalho com os alunos em sala de aula. De acordo com as narrativas docentes analisadas, a direção escolar figura como o posto centralizador das decisões realizadas na vida escolar.

Porém, assim como é um desafio para o professor de Dança ingressar na escola como docente, também é desafiador para a gestão escolar lidar com as novas demandas da área da Dança, especialmente no caso de gestores sem acesso prévio a informações sobre a possibilidade de receber um professor com formação superior que contemple uma especificidade de Arte diferente daquela que a escola estava habituada a ofertar no seu currículo.

Ou seja, essa fase inicial de trabalho requer negociações importantes no sentido da aproximação entre o docente e o contexto escolar, que é permeado por relações sociais e hábitos locais característicos do território de cada escola.

Quando a professora Ana Paula ingressou na escola, fazia um ano que a instituição aguardava a nomeação de um professor para ocupar a vaga de Artes; e sua chegada foi comemorada pela comunidade escolar, o que, para ela, não é comum.

[...] o que a gente ouve muito é: “Ah, cheguei na escola e a diretora mal sabia dizer pra onde eu tinha que ir”, não teve uma orientação, não teve um encaminhamento, só me jogaram lá e eu fui fazendo. E no Maria Tereza, eu fui muito bem recebida. Então é uma escola que me acolheu muito bem, assim, a diretora é uma diretora incrível, o diálogo com ela é muito bacana, ela sempre está disposta a te ouvir, a te ajudar (Professora Ana Paula, Entrevista 24 out. 2017).

Segundo Ana Paula, no momento da sua apresentação à equipe diretiva da escola, após ser solicitada a explanar o seu trabalho, que envolve, dentre outros aspectos, a aproximação entre os conteúdos da disciplina e as referências de Dança dos estudantes, foi surpreendida por um pedido inusitado da diretora da escola:

[...] o único pedido que eu tive foi que eu não trabalhasse *funk*. Então foi o único pedido que eu tive e que esse ano a gente conseguiu também reverter ele, porque eu trabalhei com *funk* com os alunos do sétimo, foi bem legal (Professora Ana Paula, Entrevista 24 out. 2017).

A continuidade da narrativa da professora parece revelar que, no decorrer do ano letivo, em função do andamento do seu trabalho junto aos alunos, a direção da escola tenha, de algum modo, superado a visão preconceituosa que motivara o pedido.

A observação de processos de ensino e aprendizagem de dança na nossa realidade escolar permite inferir que, em alguns ambientes, acontece uma conexão mais rápida, às vezes até imediata, entre as expectativas da escola e os propósitos do professor, mas que, noutros ambientes, essa conexão é mais lenta, ou acaba nem acontecendo.

A professora Tainá caracteriza o seu início na escola como “traumático”, não devido à falta de incentivo por parte da gestão escolar, mas sim em função de algumas confusões derivadas de falhas de comunicação no momento da escolha da escola. Ao tomar posse do cargo na Secretaria Estadual de Educação, a profissional foi encaminhada para iniciar o trabalho numa escola e, lá chegando, foi informada que havia acontecido algum engano, pois a gestão da instituição manifestou não estar à espera de um professor de Artes.

Tainá, que havia recentemente chegado do Rio de Janeiro, narra ter se sentido perdida e frustrada. Em função do ocorrido, e também pelo fato de ter se comprometido a trabalhar 40 horas semanais (ao invés das 20 horas previstas no edital do concurso), a professora acabou sendo redirecionada para atuar em outras três escolas. Ela conta que, passada a confusão que envolveu a definição do seu local de trabalho, teve um bom início de carreira, sem muitas dificuldades; e avalia a relação estabelecida com a gestão escolar:

Aqui a direção é bem aberta. Não é uma coisa que vem, assim, de cima pra baixo. Elas escutam bem a gente e aqui a gente tem um grupo de professores que trabalha bem, então a gente consegue fazer trabalhos multidisciplinares (Professora Tainá, Entrevista 16 out. 2017).

No caso da professora Tainá, a boa convivência do grupo de trabalho é o aspecto mais citado para a sua apropriação ao novo ambiente. Ela menciona especialmente uma das colegas, que a convidou para participar do projeto extraclasse *Empoderadas IG*, comentado anteriormente, cujo papel foi muito importante na sua aproximação ao contexto escolar.

Cada escola tem, realmente tem um público diferente, um clima diferente, digamos assim. E aí, quando eu entrei nessa escola no meio do ano de 2014 e, no finalzinho do ano, entrou a professora Luciana. E aí a gente começou muito a conversar sobre a questão de cabelo, de cabelo cacheado, eu usava o meu cabelo liso e aí eu tava fazendo a transição pra voltar os cachos e aí, ela botou essa questão das meninas negras que não soltam o cabelo, que alisam, que tem vergonha do próprio cabelo. A gente começou a observar isso também pra questão corporal: que é adolescente, é mulher, nunca se aceita, ou é magra demais ou gorda demais [...]. E a gente via que isso tinha muito um problema de *bullying* e de brigas de menina com menina. Ela teve essa ideia de começar um projeto que é *O poder do crespô e empoderamento*, começando por essa questão do

cabelo e passando pela questão da autoimagem, do *bulling*, do feminismo, da sororidade [...]. E a gente tá com dezesseis meninas, se eu não me engano. A gente começou a ver uma admiração das outras meninas em relação a elas, elas começaram a criar uma irmandade dentro da escola, de defender as colegas, então diminuiu muito o caso de *bulling*, de desrespeito, de briga até. A gente tinha muita briga de menina com menina. Então hoje em dia o projeto é a menina dos olhos. A gente pegou essa sala e a gente resolveu fechar a parede com cartazes, então é um espaço delas, que elas gostam muito e é também um espaço de experimentação. Às vezes eu tenho uma ideia de uma aula diferente e elas são cobaias. Se der certo com elas dá certo depois em outro lugar (Professora Tainá, Entrevista 16 out. 2017).

As demais professoras também citam *personagens* que lhes deram suporte no período inicial de trabalho. Ana Paula, como já colocado, atribui esse papel à diretora, mas reconhece também a atuação do grupo de *pibidianos*⁷⁹ do Curso de Dança, da UFRGS, como sujeitos que instigaram o seu pertencimento na escola. Ela afirma que a presença dos estudantes licenciandos de ensino superior nas suas aulas, além de proporcionar a eles um caminho para o conhecimento do território escolar, interfere na sua qualificação profissional. A professora explica:

O PIBID me trouxe outras perspectivas. Foi muito legal eu ter recebido eles (os *pibidianos*) nas aulas porque eles me deram um ânimo pra essa função. Eu me via muito isolada, não tinha com quem trocar sobre conteúdo, não tinha com quem conversar e os *pibidianos* são aquelas pessoas com quem eu posso trocar, conversar, eles me sugerem ideias, a gente troca, enfim, é muito bacana esse contato com eles. Essa chegada deles, além do ânimo, me trouxe um pouco de vontade de começar a investir mais na questão acadêmica (Professora Ana Paula, Entrevista 24 out. 2017).

⁷⁹ Chamamos de *pibidianos* os acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao Ministério da Educação. É possível acessar maiores informações sobre o programa na página: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>

Making-of - Pequeno Texto #30

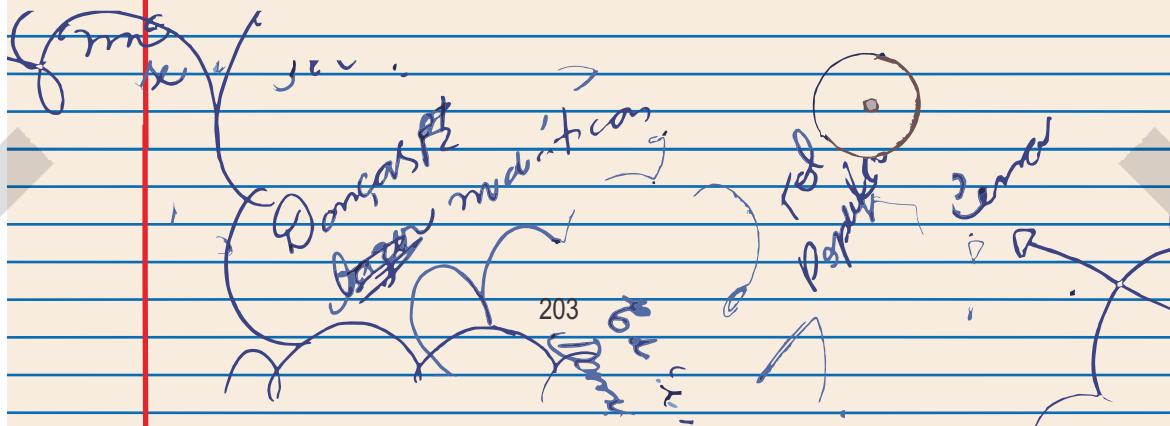
Apenas a professora Ana Paula, que atua como supervisora pibidiana na sua escola, mencionou o PIBID em seu depoimento. Este programa é uma iniciativa do governo federal que foi iniciado em 2007, e visa contribuir com a formação de docentes em nível superior e com a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil. Sendo implementado e monitorado pela CAPES, o PIBID é desenvolvido por Cursos de Licenciatura, em parceria com escolas de ensino formal, que designam professores para atuarem como supervisores dos acadêmicos bolsistas na sua formação inicial, durante o período em que eles estão em atuação nas escolas públicas (GONÇALVES, 2018).

Desse modo, acadêmicos dos Cursos de Licenciatura em Dança inserem-se nas instituições escolares, realizando ações de docência e de auxílio a professores das escolas, mesmo antes de chegarem ao momento dos Estágios Supervisionados. Os alunos bolsistas ainda contam com a orientação de um professor no Curso de Graduação, que é chamado de coordenador.

Alunos da graduação, professores das escolas (supervisores) e professores universitários (coordenadores), recebem bolsa de incentivo para atuar no Programa.

Quando Ana Paula se referiu ao PIBID e de como ele, através da atuação dos bolsistas de graduação, passou a interferir na sua apropriação ao ambiente escolar, pensei também nas modificações que o Programa instaura no território escolar em torno do ensino de Dança neste contexto.

Em um relato sobre a minha participação no PIBID Dança da Universidade Federal de Pelotas, elaborado a convite das coordenadoras atuais dos PIBID de Dança e de Teatro desta instituição, reflito brevemente sobre este aspecto:



~~Experiência~~
Educação

Dança na Escola



Enquanto pude acompanhar o Subprojeto PIBID Dança da UFPel, observava os bolsistas discutindo maneiras de defender e valorizar a área de Artes nas comunidades em que estavam inseridos. Também, criavam oportunidades para divulgar as ações realizadas pelo grupo disciplinar. Ao ser “concluída” uma composição coreográfica, por exemplo, era possível apresentar o trabalho na rede pública de ensino, nos eventos promovidos pelo PIBID, em ocasiões realizadas por outras instituições de ensino e pela comunidade artística da cidade. As intervenções proporcionavam vivências artístico-pedagógicas em contextos reais, gerando reflexões sobre o ambiente escolar e a pedagogia da dança de forma mais próxima. Depois das experiências empíricas, aconteciam estudos e discussões que resultavam na elaboração e na apresentação de trabalhos acadêmicos em congressos científicos. Aos poucos, o trabalho do grupo passou a esboçar uma identidade própria. Uma força. Entendi que o fato de a Dança não estar ou não ser aceita no ensino formal é resultado do desconhecimento. Somos novidade. É necessário explicar. É importante gerar modos de expor o trabalho. É essencial realizar uma formação com os professores das outras áreas na escola (CORRÊA, 2018, p. 44).

Penso que, assim como as professoras contribuem com a sua atuação docente no Ensino de Arte - especificidade Dança, alunos de cursos de licenciatura também promovem significações sobre esta Arte na escola. Isto se dá com atividades promovidas pelo PIBID, pelos Estágios e, por outras inserções pontuais dos acadêmicos de Dança na Educação Básica.

u



11
12

ant. Pedagogia
10 pot.



ant. História

Voltando à rede de apoio, necessária para a apropriação docente ao contexto da escola, é importante situar esse trabalho como algo que depende, na maioria das vezes, da relação do profissional com a comunidade escolar.

Jaciara cita a coordenadora pedagógica da primeira instituição escolar em que trabalhou como uma figura significativa na sua iniciação como professora do ensino básico. Taís se lembra de uma ex-professora do seu curso de graduação, a quem costuma recorrer quando sente necessidade. E Roberta evidencia a presença do seu companheiro, que é músico e colabora com o seu trabalho no campo da Dança, dentro e fora da escola.

A partir das narrativas avaliadas, constatamos que, apenas a escola de Roberta apresenta uma infraestrutura *mais adequada* à realização de práticas de Dança. Por outro lado, constatamos, através de observações assistemáticas, que, nos ambientes não formais de ensino de Dança, como academias e estúdios, o espaço da prática é uma questão primordial, ou seja, costumam dispor de salas com dimensões proporcionalmente condizentes com a quantidade de participantes que recebem, e adequadas ao trabalho corporal coletivo (com piso adequado, equipamentos de som de boa qualidade, espelhos, barras e colchonetes). Em alguns lugares encontra-se, inclusive, tratamento acústico no prédio, dentre outros recursos que facilitam o desenvolvimento de uma aula de Dança, potencializando os processos de ensino, aprendizagem e produção artística.

Observamos, de modo geral, que as pesquisas acadêmicas envolvendo o ensino de Dança no ambiente escolar evidenciam, de forma recorrente, a falta de estrutura física para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, entretanto, esses discursos parecem não repercutir significativamente na realidade das nossas escolas.

Do modo como se organiza a estrutura da qual o professor depende para trabalhar na escola pública, dificilmente teremos, a pronta entrega, salas de aulas equipadas adequadamente para o ensino de Dança. Para isso, teríamos que agir em pelo menos duas frentes: a primeira envolve os arte-educadores, de modo geral, no acompanhamento das

decisões públicas acerca de concursos e na pressão pela abertura de mais vagas específicas, uma vez que o aumento de profissionais da área atuando na Educação Básica coloca as necessidades do ensino de Dança em pauta; a segunda diz respeito aos professores das licenciaturas em Dança, na busca de aproximação do universo do ensino superior ao universo do ensino básico e na qualificação da formação dos futuros profissionais para o desempenho da função docente no contexto escolar. Além do domínio da Dança, como área de conhecimento artístico, a docência em Dança no contexto escolar envolve a capacidade de promover interações significativas entre os conteúdos ensinados e os alunos, sujeitos dessa aprendizagem, e o compromisso com a formação de cidadãos reflexivos, críticos e solidários.

Nesta compreensão, não queremos eximir gestores públicos e seus governos das responsabilidades que lhes cabem quanto ao suprimento das condições mínimas para o trabalho docente nas instituições escolares. Também não acreditamos na ingenuidade do poder público, nas diferentes formas pelas quais observamos o histórico descaso em relação ao Ensino da Arte no ambiente escolar. Porém, consideramos que as transformações infraestruturais positivas identificadas aparecem, geralmente, como resultado de trabalhos individuais, em que professores criam atos de resistência e propõem inovações no espaço escolar.

São os professores, também, que criam a existência do espaço subjetivo (FREITAS, 2014), composto por diferentes modos nas escolas públicas, e que, em alguns casos, passa a existir no momento em que se instiga, com os “micromovimentos”, conforme caracteriza a professora Taís, uma transformação no olhar da comunidade escolar em relação à Dança.

Em outros casos, é a *abertura* da gestão escolar para a ocupação de espaços antes ociosos que proporciona um lugar de prática artística. E, como um dos fatores que mais favorece a existência de espaços para a Dança na escola, está o *senso de comunidade*: ou seja, quando existe uma rede de apoio (constituída por duas ou mais pessoas) responsável por *abraçar* o profissional em início de carreira, o que acaba contagiando outros envolvidos naquele

espaço de dançar.

O tempo é outro fator relevante. No projeto que apresentamos no exame de qualificação da tese, tínhamos como hipótese a existência de um ensino de Dança clandestino nas escolas públicas estaduais, visto que ambas as professoras de Pelotas (colaboradoras na pesquisa piloto) afirmaram ter como uma das principais estratégias para a viabilização da prática de Dança na escola, o fechamento da porta da sala, ato realizado para que ninguém visse o que estava sendo feito em aula. Nas duas passagens a seguir, as professoras evidenciam a “estratégia” adotada como uma forma de escapar à vigilância corrente no dia a dia da escola.

Eu também tenho como estratégia fechar a porta da sala de aula (risos), por que aí ninguém vai ver eu sentando em cima das classes (risos). Sentar em cima da classe é um problema na escola. Quando a professora senta então... É habitual fechar a porta da sala de aula (Professora Jaciara, Entrevista 1, 27 jan. 2017).

Ela (*a sala dos espelhos*) tem câmeras, e o que acontece: a direção tem todo um controle da minha aula, quando tem uma aluna com uma blusinha mais curta, ou *short* mais curto que tá fazendo a minha aula, a vice-diretora entra na minha aula e dá advertência pro meu aluno, como se eu não estivesse ali naquele momento (Professora Taís, Entrevista 1, 27 jan. 2017).

Esse aspecto foi destacado como um dos mais marcantes na primeira fase da investigação, pois a ação docente das entrevistadas parecia acontecer *às escondidas*, de forma não autorizada, à margem do ambiente escolar. Por meio da análise preliminar das narrativas, constatamos que a sala de aula transformava-se num lugar reservado, onde a prática da Dança era realizada apenas na *intimidade*, entre as docentes e seus alunos.

Naquela oportunidade, as professoras afirmaram que muitas vezes a comunidade escolar não tinha conhecimento do trabalho desenvolvido na aula de Dança e que, de certo modo, eram elas mesmas que não faziam questão de mostrar o que acontecia no seu *espaço protegido*.

Quase um ano após realizar a primeira entrevista com as professoras de Pelotas, encontramos as professoras de Porto Alegre. E logo na primeira entrevista realizada na capital,

percebemos que o contexto se mostrava bastante diferente daquele identificado no encontro com as professoras pelotenses.

Porém, ao encontrar novamente as professoras de Pelotas, constatamos que a relação delas com as escolas tinha sofrido intensas transformações neste um ano de atividades letivas. Na nossa visão, as profissionais mostraram-se mais conscientes do trabalho que vinham desenvolvendo e transpareceram ter mais segurança acerca do espaço de trabalho em que estavam atuando. Essa constatação implica pensar na temporalidade mediada pela experiência, responsável por constantes deslocamentos provocados, por sua vez, pelas práticas cotidianas. Conforme Tardif e Lessard (2014, p. 38):

A força, mas igualmente a peculiaridade das práticas cotidianas, é que elas reproduzem bem as variáveis do sistema, mas o fazem introduzindo nele constantes deslocamentos, desorientações, conflitos, desvios, tensões e contradições, cujo peso acumulado dia após dia acaba produzindo, às vezes, outra coisa em vez daquilo que as variáveis anunciavam.

Compreendemos, então, que o tempo de trabalho é um dos fatores primordiais ao estabelecimento de confiança entre gestão escolar e corpo docente. Inicialmente, com o foco centrado na aceitação da comunidade escolar acerca da sua presença e do seu trabalho, o docente pode apresentar limitações. Por receio de não agradar, ou de não abarcar as demandas da escola, o professor tende a deixar de lado os seus desejos artístico-pedagógicos, gerando mais frustração para si mesmo e tendo dificuldades de se identificar com o ambiente de trabalho. Com a permanência no cargo e, conseqüentemente, com as vivências escolares como professor de Dança, vai constituindo um modo próprio de estar *naquele lugar*, o que provoca uma identificação entre lugar e sujeito, mesmo que não instantaneamente.

Por isso, pensamos que o imediatismo, uma das características mais evidenciadas na sociedade contemporânea, de modo geral, não se mostra como um parâmetro seguro para avaliar a prática docente. No caso da nossa pesquisa, o período de intervalo entre as entrevistas mostrou-se um relevante aspecto na produção de dados para a sua posterior análise.

Nesse sentido, não há como afirmar a existência de um ensino clandestino de Dança nas escolas, tampouco há como traçar uma diferenciação definitiva entre as duas cidades em relação a esta questão. Hoje, entendemos o fechamento das portas das salas como um reflexo da abertura das portas da escola para o ensino de Dança. Como já comentamos, este ensino pode ser olhado pela comunidade escolar com estranheza, fazendo com que os professores tentem preservar a sua prática docente em um lugar fechado que, na sua visão, não permitiria julgamento sobre suas escolhas didáticas e pedagógicas.

De qualquer forma, o receio ao julgamento advém, principalmente, da posição de iniciante na profissão e, no caso da professora Taís, este receio é potencializado pelas câmeras existentes na sala utilizada para as aulas práticas de Dança. A professora afirma que, depois que teve algumas interrupções na aula em função da vigilância via câmera, passou a utilizar a sala com menos frequência. No momento, não dispomos de informações sobre o desdobramento dessa questão na escola de Taís.

Retomando a discussão acerca da carreira docente, consideramos que o professor adquire experiência justamente “porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos” de sala de aula, fazendo com que diminua a preocupação com a vigilância dos outros membros da instituição escolar, exceto em situações específicas que necessitam desse cuidado (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 51).

A experiência pode ser entendida como um processo de aprendizagem que permite ao trabalhador adquirir “crenças e hábitos, cuja pertinência vem da repetição de situações e fatos” que lhe proporcionam solucionar situações concernentes à profissão docente (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 51).

se a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições. Por isso, as vivências mais íntimas (o sofrimento diante de um golpe, as alegrias das conquistas, uma situação difícil, etc.) excedem a intimidade do Eu psicológico, para inscreverem-se numa cultura profissional partilhada por um grupo, graças à qual seus membros atribuem sensivelmente significados análogos a

Assim, a cultura profissional vai se dando através do tempo de apropriação docente ao contexto escolar. Além de possibilitar o estreitamento de parcerias dentro da escola, de proporcionar o desenvolvimento de um trabalho a ser respeitado e de auxiliar na construção da autoimagem docente, entre outras realizações, o tempo é fator determinante na interação entre professores e alunos, na medida em que influencia os momentos de planejamento, atuação e avaliação da aula de Dança.

Para as colaboradoras entrevistadas, o planejamento da atividade docente parte da aproximação do professor ao contexto dos alunos. Sobre isso elas mencionam, em alguns momentos, que o planejamento do trabalho pedagógico deve levar em consideração o funcionamento da turma à qual ele se destina, pois é a relação estabelecida com os estudantes que permite ao professor definir conteúdos e formas de abordagem que lhes sejam significativos. Nessa perspectiva, Barreto (2008, p. 106) considera que o ensino de Dança envolve:

[...] um processo de seleção dos conteúdos que vislumbre a formação de um ser humano mais equilibrado em suas formas de sentir, pensar e agir. Uma seleção que ocorra de forma democrática, visando a ampliar os elementos específicos da dança pertencentes ao universo do educando. Isto, para que ele seja capaz de compreendê-la e vivenciá-la, do ponto de vista artístico, mesmo não tendo como meta a *performance do dançarino*, evitando as discriminações e exclusões na aula de Dança.

A professora Ana Paula, ao descrever seus procedimentos de planejamento, comenta: “sempre há uma sondagem do que aconteceu com eles, na vida deles naquele momento. Eu preciso conhecer qual é o cotidiano daquele aluno e aí, quando eu conheço isso, eu começo a desenvolver as aulas” (Professora Ana Paula, Entrevista 24 out. 2017).

Em trabalho apresentado no V Encontro de Graduações em Dança do RS, em 2016, a professora explica um pouco das suas escolhas docentes, relatando que objetiva, com as aulas que ministra, “[...] fazer com que o aluno possa relacionar as teorias e práticas do ensino com as

suas experiências sociais partindo de uma concepção pedagógica, a qual tenta valorizar as identidades e ressignificar as vivências dos indivíduos (REIS e VALLE, 2016, p. 471).”

Aproximar-se do estudante, de formas distintas, é uma estratégia docente para o planejamento de um ensino que parte da observação de características individuais para uma apropriação do contexto de trabalho. Para os professores que procuram ter maior proximidade dos alunos, importa saber as potencialidades e as fragilidades de cada sujeito, algo que, conforme Freire (1996), tende a facilitar o diálogo entre educadores e educandos.

Ao abordar a preparação corporal para o início de jogos teatrais, Ryngaert (2009) discorre sobre a necessidade de uma *pedagogia da situação*, que compreende o condutor das atividades em constante estado de alerta às facilidades e às limitações do grupo, algo semelhante ao que foi narrado pelas profissionais envolvidas na pesquisa. O autor reflete sobre o aquecimento corporal, que antecede o desenvolvimento de uma aula de Artes Cênicas, como um momento propício para *sentir* a turma, pois cada grupo responde de forma diferente a estímulos diferentes.

Para quem leciona Dança ou Teatro no ensino não formal, esse tipo de procedimento é, digamos assim, bem sabido, quase naturalizado, porém, por mais que pareça natural falarmos em *sentir* a turma e admitirmos a necessidade desse diagnóstico feito por parte do professor, o sistema escolar solicita, a todo o momento, a adequação a uma rotina (um período de aula semanal, com duração de 50 minutos, que inclui, além dos procedimentos regulares, de realização da chamada, a necessidade de deslocar os alunos a um espaço específico, ou de preparar a sala de aula, compondo, e depois recompondo, o seu mobiliário), que não leva em conta a natureza das práticas realizadas, e a previsão de resultados objetivos, especialmente a avaliação, cujos critérios nem sempre contemplam o processo artístico e as questões de ordem relacional.

Por isso, as professoras enfatizam que o conhecimento do contexto é gradual no território escolar, pois acontece semana a semana, até que seja possível ter essa sensação

mais orgânica de *sentir a turma* que, no ensino não formal pode acontecer em um encontro e, no ensino formal, pode vir a acontecer ao final de um trimestre inteiro de aulas ministradas.

Observamos que, a cada ano letivo, costuma transcorrer um período bem significativo de experimentos e negociações, até que a turma entre em um programa de ensino consensual – mesmo que não formalizado –, que entendemos se diferenciar da maioria das outras disciplinas escolares, geralmente, focadas no conteúdo a ser ensinado, de acordo com a faixa etária e o plano de ensino pré-fixado pelo docente.

Apesar do sistema escolar não constituir uma *novidade social*, o professor licenciado em Dança, ao ocupar uma vaga no componente curricular Arte, inicia uma prática *nova* no contexto da escola.

A recente curricularização da Dança como disciplina na escola faz com que o professor seja o principal responsável por estabelecer o modo de operação do seu componente curricular. Por isso, a prática do professor de Dança depende muito da sua própria produção, da sua própria invenção. Entretanto, não podemos ignorar o fato de que as práticas de Dança já acontecem, de diferentes formas, nas instituições escolares, antes mesmo do advento das licenciaturas em Dança no Brasil. Esse é um fator gerador de uma *cultura de Dança* nas escolas, que influi no entendimento, por parte da comunidade escolar, sobre os saberes e os modos de se fazer Dança.

Algumas escolas brasileiras oferecem ensino de Dança apenas nos anos finais do Ensino Fundamental; outras apenas para a Educação Infantil; outras recebem estagiários que ministram aulas práticas de tempos em tempos. Antes da realização do concurso que possibilitou a atuação das professoras participantes no componente curricular do *Ensino de Arte – especificidade Dança*, o cenário correspondente à aprendizagem da Dança nas suas escolas não era diferente.

Uma das professoras afirma ter ficado sabendo que, há algum tempo, durante um determinado período, fora desenvolvida uma pesquisa sobre Dança na escola na instituição

onde leciona; outra professora conta que a prática da Dança já era habitual no cotidiano da escola em que trabalha, mas se processava em caráter optativo, no turno inverso às atividades de classe dos estudantes; e outra, por sua vez, relata ter ouvido falar que, na escola em que leciona, a Dança era uma atividade restrita às festas juninas, ou a confraternizações envolvendo a comunidade escolar.

Aparentemente, essa variedade de modos de existência de Dança na escola poderia ser até mais condizente com os objetivos e com as metodologias artísticas na contemporaneidade. Essa discussão também nos coloca a pensar: porque obrigar alguém a dançar?

Para Falkembach (2017, p. 216) a tensão sob essa prática artística na escola “já está posta no momento em que a dança torna-se obrigatória”. A autora questiona:

A curricularização da dança não seria um modo de recodificar os seus saberes? Colocar os processos de criação em dança, a dança como arte, na grade curricular da escola não seria um outro modo de controle sobre os corpos, sobre a subjetividade? Um controle sobre a dimensão da presença? (FALKEMBACH, 2017, p. 216).

Creemos que qualquer prática artística em sala de aula perpassa esses questionamentos, já que muitas vezes o espaço escolar não favorece um dos principais objetivos da Arte: a criação.

Mas, se refletirmos de forma aproximada do contexto escolar, é possível verificar que aquilo que acontece *fora da grade* nesse território, muitas vezes tem caráter de adereço.

Por isso, ainda nos dias de hoje, a valorização da Arte no ambiente escolar apresenta conexão com a obrigatoriedade do seu ensino, entre outros aspectos. Falamos isso pensando no modelo tradicional de escola brasileira, em um tipo de escola que representa a *cara* da Educação Básica no Brasil em praticamente todo o território nacional. Um modelo de escola em que se acredita que cada disciplina deve compor e defender os seus próprios conhecimentos.

Assim, projetamos, acima de tudo, que a nossa presença, como professores e artistas, possa contribuir para proporcionar o rompimento de certas condutas e discursos e, antes disso,

gostaríamos de adentrar na escola com maior tranquilidade.

O estranhamento do professor de Dança em relação à escola acontece, muitas vezes, porque costumamos idealizar uma escola pública brasileira diferente da escola que temos hoje. Temos uma tendência a olhar para a escola como gostaríamos que ela fosse e não como ela é, de fato. De qualquer modo, em nossa opinião, para mudar uma realidade que está posta é preciso, primeiramente, apropriar-se dela. Apropriar-se não é sinônimo de adaptar-se ou acomodar-se. A apropriação torna a escola pertencente ao sujeito. No pertencimento há a possibilidade de geração de significativas mudanças.



Making-of - Pequeno Texto #31

O sucesso ou o fracasso no ambiente profissional é resultado de uma série de relações, que partem da individualidade do sujeito, do reflexo dela no modo de como ele enfrenta conflitos evidenciados no seu meio de atuação e, de outras problemáticas que não estão, muitas vezes, ao alcance do professor. Um pai que reclama da falta de registro teórico no caderno do filho, tende a instigar, numa coordenação pedagógica menos segura em relação ao docente, uma fiscalização mais acirrada do trabalho pedagógico. Um aluno pouco participativo, disperso, ou que não se sente confortável com as práticas corporais, independentemente do motivo, pode estimular comportamentos similares em outros colegas, significando entraves à relação entre o professor e o grupo. Funcionários que proíbem as crianças de caminharem pela escola fora da hora do intervalo, dificilmente poderão entender, num primeiro momento, que é preciso explorar o espaço escolar em alguma atividade de aula. Colegas professores, ao acreditarem que suas disciplinas são mais importantes, tenderão a agir como se tivessem prioridade no uso de salas e equipamentos, ignorando as solicitações do professor de Dança. Situações como estas são relatadas pelas professoras entrevistadas, demonstrando que as ações desenvolvidas pelo professor não dizem respeito somente ao aluno, mas à escola como um todo.

?

Em síntese, a apropriação do docente ao contexto escolar envolve, dentre outros aspectos: a preparação prévia para atuar nesse ambiente de trabalho; o modo de como a comunidade escolar recebe o novo integrante; a existência de uma rede de apoio, gerada por amigos, colegas e familiares, no intuito de motivar o desenvolvimento satisfatório da função docente e a sua permanência no cargo; as condições psicoemocionais do professor, devido às expectativas geradas sobre a função e sobre as relações a serem formadas naquele contexto; a habilidade para transformar saberes adquiridos em novos saberes, adaptados à realidade que se apresenta; e o tempo de trabalho, que provoca a definição e a assunção de características profissionais, tais como, a perícia na resolução de conflitos típicos de sala de aula e o estabelecimento de uma relação de confiança com colegas, alunos, funcionários técnicos e pais ou responsáveis dos estudantes.

3.2.3 Práticas Pedagógicas no Ensino de Dança

[...] a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente escolhas epistemológicas. Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um 'ponto de vista aéreo' que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis. (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 41)

Segundo Veiga (2011), após apropriar-se da sua função e do novo contexto profissional, cabe ao professor elaborar o seu planejamento, tendo a organização didática como um projeto colaborativo de ação imediata. A confecção desse projeto envolve uma série de indagações a respeito do ensino do componente curricular, sendo algumas delas: “Para quê? O quê? Como? Com quê? Como avaliar? Para quem? Quem? Quando? Onde?” (VEIGA, 2011, p. 274).

A partir destas e de outras questões, propomos uma reflexão acerca dos elementos estruturantes de uma aula, que são: objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, formas de avaliação, recursos necessários, entre demais aspectos que, na sua reunião e execução, proporcionam a efetivação da prática pedagógica da Dança na escola.

É importante salientar que, na prática, estes elementos não podem ser descontextualizados ou desconectados uns dos outros, pois a conjunção destes fatores encontra-se no cerne do trabalho docente em sala de aula, mesmo que o professor não preveja uma ordenação deles no seu planejamento didático.

Em relação ao objetivo do ensino de Dança no espaço escolar, identificamos que, compreender a Arte e, mais especificamente, a Dança, como uma prática artística que cria ao ser humano um meio de expressão é o que as professoras mais buscam através da sua docência.

As colaboradoras concordam que o que diferencia um gesto corporal funcional de um gesto corporal poético, dançado, é a expressão artística, ou seja, é a expressividade intencional provocada pela criação no universo da Arte, já que qualquer gesto (funcional ou poético), é expressivo por natureza.

Nessa perspectiva, é fundamental situar a Dança no contexto escolar como uma prática artística, como sublinha Barreto (2008, p. 77):

[...] ainda que seja impossível negar os múltiplos papéis que a dança assume, em diferentes situações da vida e da história humana, é fundamental situá-la no universo da arte, como expressão estética e como conhecimento sensível que pode ser vivenciado, apreciado e refletido.

Nessa visão, a criação poética de um movimento de Dança está diretamente relacionada à expressão do sujeito que cria, sendo, esse caráter expressivo responsável pelo *toque individual* num passo, ou num movimento de Dança. Por isso, as indicações de movimento (ver LABAN, 1978) são influenciadas pelas relações de mundo estabelecidas pelo criador.

Ao discorrer sobre a função da Arte, Strazzacappa (2012, p. 40) considera:

A arte existe para que possamos nos expressar. Dizemos por meio dela aquilo que não conseguimos comunicar de outras maneiras. As diversas formas artísticas existem para responder às diferentes necessidades de expressão do ser humano. Uns se manifestam pela música, pelo teatro, outros pela poesia. Há aqueles que se expressam pelas artes plásticas e outros ainda pela dança. Assim, fica claro que a dança vem da necessidade do indivíduo de comunicar algo.

Concomitante à necessidade de expressão individual dos seres humanos, a Dança também expressa, através de manifestações culturais e das suas projeções, os hábitos, as crenças e os costumes de determinada cultura. Nessa perspectiva, a Dança pode ser manifestada por meio de espetáculos, mas também “[...] compreende o rito, a religião, as festas populares, as cerimônias” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 43).

A professora Tainá conta que modificou o seu olhar sobre a aprendizagem da Dança depois que ingressou na carreira docente na Escola de Educação Básica. Segundo ela, nos papéis de bailarina e de professora em ambientes não formais de ensino, o propósito central do trabalho é o desempenho corporal e o aprofundamento técnico, necessários à obtenção de resultados no palco. Ou seja, para a docente, a expressividade também se faz presente nos processos desenvolvidos fora da escola, mas não é o foco principal. Já, para ela, o *Ensino de Arte – especificidade Dança* na Educação Básica: a busca pela expressividade vem em primeiro lugar, e os demais objetivos são determinados conforme as necessidades de cada turma.

Sendo o objetivo do ensino de Dança na escola diferente do ensino de Dança em outros espaços, também existem diferenças na abordagem docente investida pela professora:

Eu comecei a apreciar tanto o erro, quanto o acerto. Às vezes eu faço algum passo: - 'Não professora, esse é muito difícil, a gente não consegue'. E aí eu até tento insistir: - 'Não, vamos ver até onde vocês conseguem'. Mas eu dou um passo atrás também com eles, desconstruo algumas coisas, a gente tem, às vezes, conceitos muito construídos na cabeça e a gente não pode se engessar. Pra mim professor é muito isso: a pessoa que ela não tem um jogo de cintura ela não pode ser professora. Ela pode ser muito sábia em determinada coisa, ela pode palestrar muito bem sobre alguma coisa, mas ela não vai conseguir educar (Professora Tainá, Entrevista 16 out. 2017).

Nesse trecho, a professora Tainá toca num assunto importante para a constituição de uma *Pedagogia da Dança*. Ao considerar a necessidade do professor possuir *jogo de cintura*, a docente refere-se ao traquejo da profissão, adquirido através do tempo, como mencionamos anteriormente, mas também, à capacidade de invenção docente.

Na escola, até mesmo danças ritualísticas podem ser transformadas em favor de um processo educacional intencionado pelo Ensino de Arte. O professor, responsável por essa transformação, assume a condição de autor de uma nova Dança, que busca contemplar as demandas dos estudantes conforme a realidade que se apresenta, a faixa etária, as problemáticas individuais e coletivas evidenciadas na sala de aula.

Nesse sentido, a Dança, inserida em meio à escala de disciplinas de uma instituição escolar, é um *outro* tipo de Dança, difícil de classificar como o que acontece com as danças acadêmicas (espetaculares, em ambientes não formais de ensino), conforme aponta a professora e pesquisadora Andréa Bittencourt de Souza (2015, p. 185): “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 [...]”.

Na educação escolar, a seleção de conteúdos tem forte influência dos objetivos criados para o *Ensino de Arte – especificidade Dança*, a partir de uma visão de aprendizagem sequencial, conforme os anos escolares, ou seja, compreendendo faixas etárias e fases de desenvolvimento cognitivo, e em acordo com o que cada turma conhece a respeito dos temas que envolvem a disciplina curricular.

Como exemplo, a professora Ana Paula afirma realizar um planejamento progressivo, no qual inicia o ensino de Dança na sua escola pela sensibilização ao movimento através da ludicidade, relacionando-o às visualidades, passa então para aspectos básicos do ensino de Dança, como a aprendizagem de espacialidade e ritmo, e por fim, nos últimos anos direciona as atividades para técnicas codificadas de Dança e tecnologias voltadas à Dança.

Ela conta que, desde a sua entrada na escola, tem organizado um programa de conteúdos para as turmas com as quais trabalha, mas caracteriza essa organização como

flutuante, pois diz ficar sempre à espreita para incluir questões que emergem do interesse dos alunos. Ela descreve como costuma proceder com as turmas em relação aos conteúdos:

Sexto ano eu trabalho geralmente partindo do lúdico, trago muitas imagens, eu sempre relaciono muito com Desenho, então: faz um movimento, agora desenha ele, agora tira do papel, bota pra dança. Sétimo ano é o ano que eu trabalho com Espacialidade, Ritmo e Fundamentos Musicais aplicados à Dança. São os três conteúdos que eu trabalho no ano e aí esse ano eu incluí o *Funk* também. Oitavo ano eu sempre trabalho com Contemporâneo, Contato e Improvisação, Videodança e agora a gente entrou com Dança e deficiência. E o nono ano eu trabalho mais com Arte Urbana, daí entra Grafite, entra Estêncil, entra Dança de Rua, Poema Urbano. A gente cria poemas e coloca no Bairro ali do colégio. A gente trabalha Arte Urbana, *Performance* e Instalações, é o que a gente trabalha mais. Então tem conteúdos já pré-estabelecidos, que eu sempre trabalho, sempre gosto de trabalhar, mas é sempre é partindo deles (Professora Ana Paula, Entrevista 24 out. 2017).

A professora exemplifica o seu modo de trabalho narrando atividades já elaboradas com os alunos. Na abordagem docente de Ana Paula, observa-se a tendência a direcionar os processos experimentais de movimento para a composição de pequenas sequências coreográficas, como num exemplo narrado por ela de uma turma que trabalhou a concepção de Poesia, na qual cada estudante elaborou um texto poético sobre si. Na ocasião, foram realizados laboratórios de criação, a fim de experimentarem, coletivamente, movimentações que remetiam ao trabalho feito anteriormente; depois, individualmente, cada aluno transpôs seu texto escrito para um texto dançado, criando gestualidades que representassem o sentido da poesia; e por fim, apresentaram as composições criadas em sala de aula.

Em outra ocasião, aproveitando o interesse de uma turma por esportes, a docente criou uma espécie de *jogo da memória* em que os alunos fizeram desenhos representativos de posições características de atletas e, a partir desse material, passaram a executar os movimentos típicos dos esportes mostrados no papel. Depois, em grupos, cada um recebeu a indicação de que teriam que criar uma sequência coreográfica em que deveriam aparecer movimentações de 13 esportes diferentes. Conforme Ana Paula, a tarefa concebida na sala de aula, que culminou em um experimento coreográfico, pode ser refeita com outros alunos,

mesmo sendo necessários alguns ajustes ou alterações, como, escolher outro tema, o número de poses escolhidas, o número de alunos por grupo, dentre outras variáveis.

Ao narrar atividades desenvolvidas em classe, a professora relaciona os conteúdos e os procedimentos metodológicos escolhidos por ela à sua crença sobre o que significa a docência em Dança na escola. Ana Paula reflete sobre a fotografia com a legenda *Ensinar Dança envolve...*:

Curiosidade de saber quem é o aluno e como que eu utilizo, o que a gente falou, do que ele me trás para as minhas aulas. Curiosidade de explorar de uma forma diferente o espaço escolar. Curiosidade de, a cada trimestre, ou a cada aula, na verdade, se permitir modificar o processo, porque não tá dando certo ou porque o aluno precisa que tu modifique, ou porque tu precisa naquele momento modificar. Porque é isso: pra mim a gente trabalha em Arte partindo da emoção, do sentimento, muito de sensação. Então acho que basicamente pra mim, ensinar a Dança envolve curiosidade, envolve emoção, envolve o sentir, envolve o escutar, também, escutar o corpo, escutar o aluno, escutar o que o espaço pede, se escutar, enfim... (Professora Ana Paula, Entrevista 24 out. 2017).

Já a professora Jaciara, em relação aos conteúdos trabalhados durante o ano, afirma fazer o seu esboço de plano de curso partindo da História da Arte, da História da Dança e da Cultura Popular, justificando a sua escolha pela crença na história e no registro dos costumes populares como algo que, por retratar os acontecimentos sociais, possibilita a compreensão das manifestações artísticas conforme o período em que foram criadas. Ao exemplificar uma situação em sala de aula, a professora simula uma conversa com os alunos:

A Arte Rupestre simboliza a Dança Circular, simboliza rituais com Dança, com Música, e as atividades que eles faziam cotidianamente como caça, feitura de instrumentos, enfim, de uso prático. Hoje a gente não desenha mais em caverna, mas a gente continua retratando o nosso cotidiano (Professora Jaciara, Entrevista 2, 10 abr. 2017).

Nesse sentido, Jaciara procura expor aos alunos diferentes formas de registro que acompanham a história da humanidade, e menciona os *selfies*, por exemplo, que atualmente figuram como um relatório diário do que as pessoas fazem no seu cotidiano e se vinculam à ideia de autorretrato, tão explorada por artistas visuais.

Sobre a sua busca de aproximação entre a cultura escolar e a cultura popular que acontece fora da escola, Jaciara mencionou a parceria entre a instituição escolar em que lecionava e o Festival Internacional de Folclore e Artes Populares de Pelotas, realizado em 2015, do qual participou da organização. O evento recebeu artistas de diversos países da América Latina e viabilizou apresentações de Dança e oficinas de Dança Folclórica na escola.

Na oportunidade, a turma do 6º ano teve aula de Danças Populares da Venezuela com um casal de bailarinos venezuelanos. O envolvimento com o Festival iniciou-se antes e prolongou-se para depois da sua ocorrência, pois os alunos confeccionaram bandeirinhas do Brasil para serem levadas a outros países da América Latina, e receberam bandeirinhas feitas por crianças de outros países, enviadas através dos bailarinos participantes do evento.

A troca das bandeirinhas possibilitou a interação entre as crianças que as confeccionaram, significando uma oportunidade ímpar de relação intercultural. Jaciara refere-se à experiência trazendo a fala de um dos seus alunos: “Professora, a minha mãe disse que eu nunca ia conhecer uma pessoa de outro país e agora eu tenho meu amigo Charles e a gente se fala *profe*, a gente se fala até no *Face*” (Professora Jaciara, Entrevista 1, 27 jan. 2017).

Entre as colaboradoras, Jaciara e Roberta são as duas professoras que relatam trabalhar mais enfaticamente com Danças Populares. Ambas concordam sobre a relevância de explicar aos alunos o contexto de criação de cada Dança abordada.

Na visão das professoras, num país multicultural como o nosso é preciso dar atenção às peculiaridades regionais, étnicas e folclóricas, levando em consideração as características de uma área de conhecimento que necessita se fortalecer para justificar a sua permanência no ambiente escolar.

Cone e Cone (2015) discutem a questão da contextualização cultural no ensino de Dança, salientando a necessidade de compreendermos as Danças Folclóricas e Populares como reflexo dos anseios comunitários e das peculiaridades dos povos às quais pertencem. Essa compreensão demanda, do praticante, independentemente da sua faixa etária ou do seu nível de escolarização, aproximar-se do contexto original da Dança. Nessa perspectiva, os

movimentos característicos da dança japonesa *tanko bushi*, por exemplo, são compreendidos em relação com trabalho dos mineiros de carvão; ao passo que a polca infantil alemã, relaciona-se aos jogos de mãos praticados pelas crianças daquele contexto.

Com essa visão, incentivar as crianças e os jovens na escola à compreensão de uma cultura que já lhes pertence e é praticada em ambientes não formais, mas que pode ser explorada de outras formas na aula de Dança, torna o universo da Arte acessível a cada aluno, na relação com seu próprio universo cultural e suas particularidades. A professora Roberta explica:

[...] a gente vai tentando fazer com que eles conheçam um pouco desse universo, saber que ele existe, em primeiro lugar, né!? Saber que existe esse universo das danças populares, de cultura popular, que isso forma [...] a nossa sociedade, que isso está na nossa ancestralidade (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018).

Ao selecionar os conteúdos para trabalhar com as suas turmas, Roberta escolheu construir um planejamento que envolvia ensinar Dança com suporte dos preceitos das Danças Populares, das Danças Contemporâneas e das Danças Afro-brasileiras, sendo estes os tipos de Dança que a professora tem maior aproximação e afinidade. Roberta explica:

Eu escolhi os conteúdos que eu queria trabalhar, ninguém disse para mim o quê que eu tinha que fazer aqui, ninguém me deu um projeto de trabalho, eu fiz o meu e o quê que eu escolhi trabalhar? Três linhas que se encontram, que são: as Danças Populares, a Dança Afro-brasileira e a Dança Contemporânea. Então eu vejo essas três visões da Dança, enfim, possibilidades de trabalho de Dança como, dentro de uma escola, algo assim, muito rico, para ser trabalhado (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018).

Para Strazzacappa (2012), as técnicas específicas de Dança devem ser trabalhadas no contexto escolar a partir dos 12 anos, desde que o professor se aproprie disto para o ensino dos fundamentos da Dança de modo mais amplo e, que os alunos possam se utilizar destes fundamentos para criações próprias.

Ao relatar os seus modos e conteúdos de trabalho, as professoras entrevistadas citaram mais de uma técnica específica de Dança, que são trabalhadas associadas a outros objetivos,

como a contextualização teórica histórica e, a utilização de princípios técnicos para a criação de novos e inusitados *passos de Dança*. Quatro, das cinco professoras participantes, trabalham com estudantes acima de 11 anos de idade, lembrando que são regentes de uma disciplina que, na maioria das escolas públicas estaduais sul-rio-grandenses, é ofertada com professor especializado apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Na concepção da professora Roberta, as Danças Populares e as Danças Afro-brasileiras podem se beneficiar das características artísticas pós-modernas das Danças Contemporâneas, como, por exemplo, a propriocepção possibilitada pelas propostas de Educação Somática⁸². Nesse sentido, a docente identifica os chamados *aspectos contemporâneos* que permeiam suas aulas de Dança na escola:

Esse trabalho mais focado na consciência corporal, mesmo, que eu posso obter a partir da Dança Contemporânea, principalmente usando o chão, usando uma visão mais somática também, de como que pode ser compreendido o corpo em movimento (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018).

Ao mesmo tempo em que salienta a *visão mais somática*, presente na maior parte das práticas contemporâneas de Dança, a professora lembra também da ludicidade: uma forma de abordar conteúdos e desenvolver atividades muito utilizada no ensino de Dança, presente também nas manifestações folclóricas. Roberta explica que, muitas vezes, fica impressionada com o potencial das atividades lúdicas para despertar, nos alunos, o interesse na aula:

[...] quando eu começo a fazer essa brincadeira, aquele que disse que não ia fazer a aula, que está meio mancando, já começa a fazer, sabe? Dá um jeito de ir para o chão, dá um jeito de pular, então, isso é legal, isso tem funcionado (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018).

Roberta conta que organizou uma listagem de brincadeiras para serem *jogadas* em sala

⁸² A Educação Somática caracteriza-se como um campo de estudos do corpo formado por diferentes técnicas, abordagens e metodologias, cada qual com ênfases específicas, mas que partilham de objetivos e interesses similares. Algumas técnicas de Educação Somática que podemos citar: Alexander, Feldenkrais, Bartenieff, Ideokinesis, Body-Mind Centering. Para saber mais a respeito, ver em Strazzacappa (2012) e Rosa (2016).

de aula, em momentos de aquecimento, pois, segundo ela, a *entrada* dos alunos *no jogo* favorece a concentração, aspecto fundamental ao desenvolvimento das atividades subsequentes.

Numa abordagem que, de certa forma, se aproxima da abordagem de Roberta, a professora Taís comenta que, atualmente, a sua aula é resultado de uma adequação entre os seus desejos como profissional e as expectativas que a escola dirige ao seu trabalho. E, nessa perspectiva, os conteúdos são eleitos na busca por essa relação entre as demandas pessoais da docente e as demandas do universo escolar. No rol de conteúdos abordados pela profissional, aparecem a História da Arte, as indicações de movimento de Laban, a *Performance Art* e a Percussão Corporal, por exemplo.

Hoje eu acho que eu tenho mais autonomia, mais liberdade para dar a aula que eu quero, mas eu também percebi a necessidade de querer contemplar algumas coisas que a escola pede. A escola é tradicional, a escola tem as regras dela, tem o perfil dela, que é muito peculiar. Então eu acho importante essa troca, porque eu percebi que se eu tivesse colocado *goela abaixo* não ia acontecer e não ia existir essa relação, e essa relação começou a existir a partir do momento que eu tive o amadurecimento de também querer entrar um pouco no esquema deles, isso é importante a partir do momento que tu está trabalhando no local (Professora Taís, Entrevista 3, 18 dez. 2017).

Ao mostrar uma fotografia de uma das suas turmas em momento de aula, a professora chama a atenção para questões como a preparação dos alunos para a aprendizagem da Dança, algo que até recentemente era incomum para eles no Ensino de Arte:

Aqui foi uma aula que eu dei sobre as oito ações do movimento de Laban, e na verdade, nesses três anos de docência eu já fiz tanta coisa que eu nem sei como é que eu tive criatividade para fazer tudo, porque tu não te resume, tu não te restringe em ser professora de Dança, pura e única, exclusivamente, com o movimento. Isso não acontece. Tu usa de todos os apetrechos possíveis para fazer aquela aula existir ali. Quando tu está na escola, tu percebe que tu tem que trazer coisas muito antes do movimento para que tua aula aconteça (Professora Taís, Entrevista 3, 18 dez. 2017).

Taís costuma intercalar na sua aula momentos mais voltados à prática da Dança e

momentos focados nas teorias que circundam essas práticas. A professora também comenta ter percebido que, no momento em que os alunos compreendem a origem de uma Dança ou o motivo para que em determinado lugar se dance dessa ou de outra forma, costumam participar mais das aulas práticas propostas.

Depois das entrevistas, continuamos em contato com as professoras e, em uma oportunidade, Taís nos enviou um vídeo de uma turma ensaiando uma coreografia baseada em percussão corporal. No vídeo, aparecem oito jovens alunos (cinco meninos e três meninas) de 6º ano, apresentando uma sequência de movimentos que desencadeiam sons corporais por meio de palmas, batidas de pés, sons feitos com a boca e movimentos relacionados a esta sonoridade – como o momento em que um menino imita um avião com a mão e faz o barulho que representa a ação.

No vídeo enviado pela professora identificamos a prática híbrida investida por Taís. A Percussão, originalmente, configura-se por batidas que emitem sons ritmados (um dos focos de interesse da área da Música), através de sinos, tambores, chocalhos e outros instrumentos; e é muito presente em manifestações artísticas e religiosas que contém Dança. A Percussão Corporal, por sua vez, também utilizada por Taís na sua aula, tem por objetivo a emissão de sons, porém, utiliza-se apenas do corpo, sem a necessidade de instrumentos musicais para complementar a produção sonora. Ao representar o movimento de um meio de locomoção – no caso, o avião –, está em pauta a brincadeira de faz de conta, a representação (foco de interesse da área de Teatro). Quando se une som e corpo, criam-se movimentos, que podem ser direcionados para a Dança ou não. No vídeo da professora, verificamos que o grupo se volta para a tentativa de organizar uma coreografia (foco de interesse da área da Dança), prática na qual a integração entre o som, a representação e o gesto dançado se encaminha para cumprir com o objetivo da atividade.

A intenção do exercício, segundo a nossa percepção, está no desenvolvimento da composição coreográfica, mas não deixa de atravessar conhecimentos oriundos de outras formas artísticas. Entendemos que o fato de contemplar, na sua prática pedagógica, conteúdos

das demais formas artísticas, não significa a cedência total da professora às demandas da escola em relação ao ensino de Artes Visuais. Pelo contrário, significa, em boa parte das ações narradas pelas professoras, aliar-se às outras áreas em favor da produção de novos conhecimentos; utilizar-se das demais linguagens artísticas como forma de contextualização histórica; enriquecer as possibilidades de expressão das produções de sala de aula; e preparar o terreno para o trabalho com Dança, afinal, como expressou Taís, é melhor não tentar colocar “goela abaixo” algo tão novo para os estudantes.

Já a professora Tainá, ao iniciar o trabalho e perceber na sua escola uma carência em relação às Artes, de modo geral, optou por desenvolver um planejamento incluindo diferentes linguagens artísticas. Ela relata não sofrer cobrança sobre o ensino das outras Artes além da Dança, mas, por decisão própria, escolheu elaborar um programa que contemplasse as Artes Visuais e Audiovisuais, a Dança, a Música, e o Teatro.

A professora justifica a sua decisão explicando que o sistema de distribuição docente para o Ensino de Arte nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul não demonstra proporcionar o devido conhecimento sobre os princípios da Arte aos estudantes. Tainá comenta: “A realidade é: você tem um professor de Dança em cada escola, se for professor de Música, vai ser Música, se for de Dança, vai ter Dança” (Professora Tainá, Entrevista 16 out. 2017). Ela relata que, tendo verificado que seus alunos não tinham acesso a conhecimentos básicos das Artes Visuais (a professora cita como exemplo: fundamentos de cor, estrutura e figuras geométricas), resolveu dedicar um tempo da sua disciplina para desenvolver aspectos específicos das outras Artes, além da Dança.

Ao nos mostrar uma das imagens⁸³ para representar a legenda *Minhas inspirações, minhas invenções...*, a professora comenta “E esse daqui (o bonequinho de *biscuit*) foi uma aula que eu dei sobre escultura com massinha de açúcar e argila, e aí depois um aluno comprou

⁸³ Tainá escolheu mais de uma fotografia para algumas das legendas.

biscuit e começou a fazer em casa” (Professora Tainá, Entrevista 17 out. 2017). O aluno deu continuidade em casa ao exercício proposto pela professora na aula de Ensino de Arte e, depois, levou uma de suas criações para escola, para mostrar à Tainá.

A docente explica que, inicialmente, elaborou um planejamento prevendo que, em cada ano escolar, uma das Artes seria enfatizada de modo mais aprofundado. Exemplificou seu método de trabalho referindo-se ao desenvolvimento das aulas com as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental: no 6º e no 7º ano, o ensino voltava-se às Artes Visuais; no 8º ano, o foco era desdobrado em Teatro e Artes Audiovisuais; e, no 9º ano, era realizado o trabalho mais direcionado para o ensino de Dança.

A professora conta que vem mudando a sua sistemática, começando a experimentar, há pouco tempo, o trabalho a partir do que ela chama de *parâmetro*. Ela elege um tema a ser trabalhado sob diferentes ângulos artísticos:

[...] hoje em dia eu gosto mais de trabalhar parâmetros, assim: então eu trabalho “o corpo”: como é o corpo da mídia? O ideal de beleza? Como é que é a beleza através dos séculos na Arte? Que tipos de beleza já foram desenvolvidos na Arte? E aí eu vou, pego, por exemplo, esse parâmetro e faço-o no Cinema, no Teatro, na Dança e vou desenvolvendo dessa forma (Professora Tainá, Entrevista 16 out. 2017).

Tainá acredita que a demanda de ensinar diferentes Artes é originada no seio do espaço escolar; e que, ao desempenhar a função docente, não pretende ignorar esse aspecto. Ademais, na sua visão, a Dança pode agregar as outras Artes. Assim, ela afirma se utilizar de elementos das Artes Visuais para ensinar sobre componentes cênicos, como figurino e cenário, assim como afirma se utilizar de jogos teatrais para o desenvolvimento da expressividade, e de saberes do Cinema, e de outros meios audiovisuais, para a produção de vídeo dança.

Unindo as narrativas das cinco professoras a respeito deste assunto, criamos um esquema que procura ilustrar os conteúdos específicos abordados no ensino de Dança na escola pública do RS.

Conteúdos do Ensino de Arte DANÇA/RS

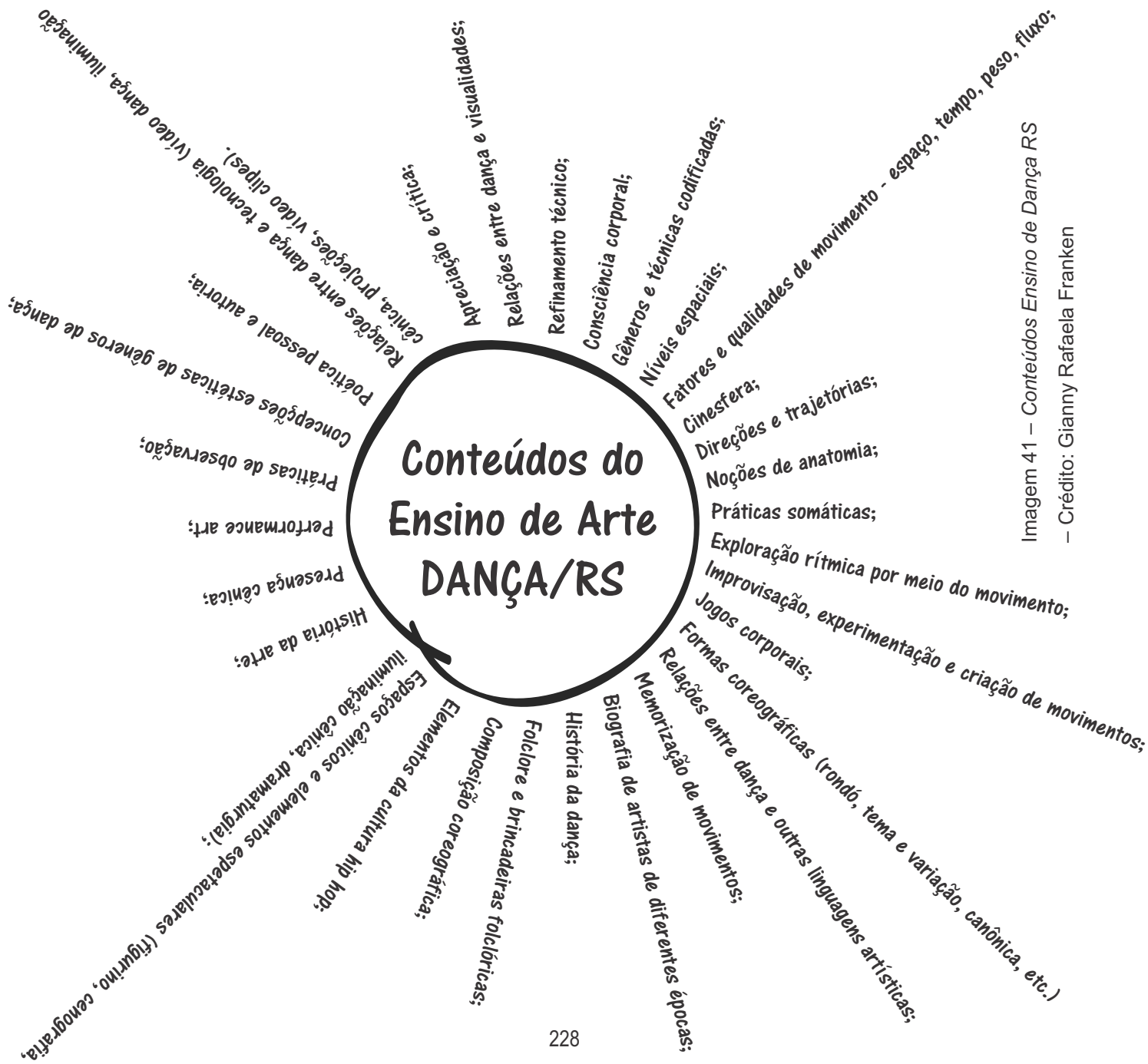


Imagem 41 – Conteúdos Ensino de Dança RS
– Crédito: Gianni Rafaela Franken

Ao final de cada entrevista, nos habituamos a perguntar às professoras, se elas gostariam de tratar de mais algum assunto. Em tom de desabafo, Tainá disse que, ao ser convidada para participar do documentário, refletiu sobre o que poderia falar da sua prática pedagógica e se sentiu um pouco frustrada, por não trabalhar apenas com Dança nas suas aulas. De todo modo, a profissional acredita que expor francamente as suas estratégias e dificuldades, poderia contribuir para a reflexão e o avanço teórico sobre o Ensino de Arte na escola. Ela também evidencia a oportunidade de refletir sobre a própria prática, revelando, mais uma vez, o aspecto de (auto)formação inerente às pesquisas narrativas (PINEAU, 2010)..

É importante lembrar que Tainá é a única professora formada em um curso de bacharelado, e não de licenciatura, como as demais. Ela nos disse que a primeira vez que deu aula em uma escola de ensino formal foi quando assumiu a sua vaga no magistério público estadual do RS, sem ter passado por vivências de inserção na Educação Básica durante a sua formação acadêmica.

Com o intuito de entender as suas escolhas pedagógicas e não de julgá-las, sinalizamos que existe uma diferença entre os procedimentos metodológicos escolhidos pela *professora bacharela* e pelas professoras licenciadas. De todo modo, é perceptível que Tainá se apropriou do contexto escolar e engendrou um funcionamento próprio para o Ensino de Arte, conforme a sua história de vida. Esse fator aproxima a conduta da professora Tainá às demais professoras.

De modo geral, é possível afirmar que as abordagens docentes são tecidas durante o exercício da docência, de modo contínuo e dinâmico, logo, não mudam, radicalmente, de uma aula para outra, mas vão se organizando e reorganizando, assim como o perfil docente, que se transforma conforme for necessário para a professora, para os alunos e para a comunidade escolar. Assim, a configuração dos procedimentos metodológicos envolve o fortalecimento de crenças já formadas a respeito da aprendizagem da Dança, conforme experiências prévias, sendo substancialmente influenciada pelos acontecimentos da sala de aula.

Em uma passagem em que narra as similaridades entre o ensino de Dança para adultos,

no espaço não formal, e o ensino de Dança para jovens, no espaço formal, a professora Roberta expõe a *brincadeira dirigida* como um modo recorrente de ministrar a sua aula. Nessa abordagem docente, prevalece a indicação da professora para o desempenho das ações em aula, ao mesmo tempo em que exige forte comprometimento por parte do educando:

O que eu vejo que mais funciona aqui é o brincar. Por incrível que pareça, eles são adolescentes e, no fundo, é como o adulto: se tu propor uma atividade brincada para o adulto, se tu trouxer uma aula de dança onde tu possa, em algum momento, puxar esse espírito lúdico para a vivência, tu vai ter um resultado bem interessante, a presença vai se firmando e o grupo vai rindo, vai se soltando, vai se desligando do lado de fora e vai entrando na atividade [...] (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018).

No ritual que a professora estabelece, *puxar o espírito lúdico*, como citado por Roberta, é um passo importante para o pleno desenvolvimento da sua aula de Dança.

Ao tratarmos de procedimentos metodológicos, é necessário pontuar que estes são embasados por modelos pedagógicos que, por sua vez, sustentam-se em pressupostos epistemológicos.

Existem práticas de Dança em que o professor é a figura mais ativa, e, ao aluno, cabe reproduzir, quase passivamente, aquilo que lhe é ensinado. Este modelo pedagógico chama-se diretivo e é calcado nos ideais do Empirismo, teoria defendida pelo filósofo John Locke (1632 – 1704), que sustenta a ideia da “tábula rasa” (BECKER, 2008), como se o professor fosse o responsável por inscrever, no corpo do aluno, os conhecimentos ensinados. Acreditamos que muitas academias de Dança, nos espaços não formais de ensino, reproduzem e fortalecem o modelo pedagógico diretivo.

Os quadros com fotografias de grandes nomes da dança nas paredes das Academias de Dança, por exemplo, em geral dão o tom das trajetórias e dos modelos a serem seguidos pelos alunos, a serem decalcados em seus corpos copiadores e reprodutores (MARQUES, 2010, p. 44).

Outras práticas são praticamente o inverso: o aluno é o elemento que produz, que dirige a

ação e, ao professor, cabe colocar-se no papel de espectador, apreciando aquilo que está sendo produzido. Neste caso, o modelo pedagógico é o não diretivo, embasado no pressuposto Apriorista, concepção epistemológica inspirada na doutrina filosófica que tem no teórico Immanuel Kant (1724 – 1804) um de seus principais expoentes. Nesta abordagem docente,

[...] o aluno é o detentor de conhecimentos *a priori*, que necessitam apenas serem trazidos à consciência. Nesse sentido, o professor busca neutralizar a sua ação, de modo a não interferir nas atividades do aluno, evitando ao máximo influenciar ou manipular suas ações e tomadas de decisão (CORRÊA, MARTINS e SANTOS, 2017, p. 36).

No caso de uma *brincadeira dirigida*, ambos os lados são intimados a participar do processo de ensino empreendido. Esta é a principal característica identificada na abordagem docente de Roberta, o que expressa uma conduta dialógica entre professora e alunos e se aproxima do que Becker (2008) chama de “pedagogia relacional”.

Tal perspectiva compreende que todas as experiências vivenciadas pelos alunos podem se organizar para gerar conhecimento, pois eles se apropriam das suas vivências para a compreensão e a transformação do mundo que os cerca; ao passo que o professor promove condições para a interação dos alunos entre si e com o conhecimento, numa relação crítica e cooperativa, instigando-os a refletirem sobre o que fazem (CORRÊA, MARTINS e SANTOS, 2017, p. 39).

A pedagogia relacional está centrada no construtivismo interacionista, preconizado pelo epistemólogo Jean Piaget (1896 – 1980) e tem como foco, como o próprio nome diz, a relação entre docente e discente.

Desse modo, analisamos as práticas docentes a partir destas três perspectivas: pedagogia diretiva, pedagogia não diretiva e pedagogia relacional. Mas, é importante sublinhar que nem todas as ações relatadas são factíveis de definição em uma destas perspectivas pedagógicas apenas ou, mesmo, existem ações difíceis de serem nominadas em termos teóricos. Por isso, centramos a nossa análise mais em detalhes da abordagem pedagógica que nos pareciam válidos de serem compartilhados, do que na tentativa de definir a qual

pressuposto cada ação docente se filia.

A professora Taís demonstra ter uma abordagem docente multifacetada, que experimenta o ensino de Dança através de procedimentos diversos, buscando contemplar os diferentes perfis de alunos. Na análise de sua entrevista, são identificadas práticas nas quais os alunos são os principais responsáveis por direcionar o processo de aprendizagem, práticas em que tanto professora como alunos estabelecem o *modus operandi* da aula de Dança e, também, práticas em que a professora apresenta uma postura diretiva, apesar desta última não ser tão evidente como as outras duas abordagens.

A sua docência perpassa a imersão no universo escolar, onde a professora empreende, quando possível, uma *hibridização* artística em sala de aula, na tentativa de possibilitar a *visão mais ampla* sobre Arte, como ela justifica. A docente também se refere a um livro didático de Ensino de Arte disponível na escola, material que contempla os conhecimentos relativos às Artes Visuais, à Dança, à Música e ao Teatro, do qual a professora se utiliza especialmente nas turmas de Ensino Médio. Ela conta que, com este material, é possível oferecer aos alunos um panorama histórico das Artes, para então, focar e aprofundar as questões específicas da Dança.

Eu comecei a jogar com esse monte de ferramentas, usar muito mais vídeo, trabalhar com tinta, fazer umas aulas interligadas com as outras, não tão soltas assim. “Ah, aquele dia a gente viu a Arte Contemporânea, em tal vídeo, de como que ela acontece, bom, na Dança acontece desse jeito, nas Artes Visuais acontece desse jeito [...]”. Então eu tento dar vários pontos de vista para eles terem essa visão mais ampla assim, das Artes em um modo geral de como acontece. E é claro que eu sempre vou puxar para a Dança, porque é o lugar de onde eu vim, assim, mas eu tento oferecer mais possibilidades para os alunos conseguirem fazer relações também (Professora Taís, Entrevista 3, 18 dez. 2017).

Na sua fala, a professora Taís transparece o seu processo de reconhecimento do espaço escolar e mostra que a experiência docente torna possível a criação de uma abordagem metodológica própria, caldeada pelas reflexões oriundas da prática – característica marcante

na docência reflexiva da professora.

A professora Jaciara conta que, relatos dos alunos em aula possibilitaram a ela compreender os modos de como eles estabelecem conexões entre as suas vivências e o conhecimento trabalhado em sala de aula, e conhecer os novos sentidos atribuídos por eles a esses conhecimentos. A professora narra um episódio referente a este aspecto:

Eu fui começar a trabalhar algumas Danças Brasileiras com eles, como a gente estava nessa função das esculturas, eu trouxe pra eles a obra do Mestre Vitalino, que é aquele artista pernambucano. Daí pra eles tentarem entender qual era o cotidiano daquela região que ele morava e quanto de expressão artística ele retratava nas obras dele também. E daí, como ele era ceramista, esse meu aluno me deu uma aula sobre cerâmica, assim, porque, em função das feitura dos tijolos, por causa do barro, se não assava o tijolo direito porque o tijolo tinha marca... de preto assim, que o tijolo tinha sido mal queimado e daí pra obra ele não servia porque qualquer batida ele esfarelava... Então, várias coisas eu aprendi e tudo eles fazendo relação da vida deles, cotidiano do trabalho deles com aquilo que a gente estava conversando na sala de aula (Professora Jaciara, Entrevista 3, 20 dez. 2017).

Em outro exemplo, a professora explica uma atividade que realizou com uma turma da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), que se iniciava pela apreciação de uma exposição de fotografias de esculturas, pelo grupo de alunos, e culminava numa proposta de reprodução corporal das poses visualizadas nas imagens.

Na atividade, a turma era instigada a refletir sobre a viabilidade da postura corporal ali representada; e a professora suscitava a discussão acerca da observação do real e de sua reprodução na Arte e acerca da invenção criativa como algo que pode ir além do que podemos visualizar na nossa realidade.

Jaciara conta que algumas esculturas não eram passíveis de reprodução no corpo, pois não eram figurativas, o que gerava na turma a tentativa de *releitura* daquela pose, assim como também incentivava a discussão sobre os períodos artísticos.

Uma das obras trabalhadas foi a escultura *Pietà*, do pintor, escultor, poeta e arquiteto Michelangelo (Itália, 1475-1564), obra renascentista que representa a morte de Jesus nos

braços de sua mãe, Maria. A professora conta como aconteceu a atividade:

Uma dupla fez a *Pietà*, e essa dupla era uma empregada doméstica e um pedreiro, e assim, eles tinham uma vida muito dura ao longo do dia, então eles chegavam na aula sempre muito cansados, e foi uma atividade que eles se envolveram bastante. Então assim, não era uma coisa fácil pra quem não tinha, nunca feito aquilo na vida, né? E eles fizeram, reproduziram e depois disso, eu fui tentar resgatar com eles qual seria a sensação que aquele escultor queria passar ali naquela escultura, e eles tiveram bastante dificuldade nisso. E daí um dia, era bem numa época que a Globo estava passando uma minissérie chamada “Liberdade, Liberdade”, como eles chegavam sempre muito tarde depois da escola, era a coisa que eles assistiam quando eles chegavam em casa. Então, na outra semana, parece que tinha havido um episódio que o irmão da principal personagem tinha falecido e ela tinha pego ele no colo, daí essa minha aluna veio super emocionada, assim, super tocada porque ela tinha visto esse episódio na minissérie, ela tinha enxergado, na cena, a *Pietà* do Michelangelo. E a partir daquela cena ela tinha “entendido” a dor daquela mãe com aquele filho no colo, da *Pietà*. Foi ali que ela começou a se dar conta, fazer relação da obra com a expressão (Professora Jaciara, Entrevista 3, 20 dez. 2017).

Tendo conhecimento dos desafios enfrentados pelos seus alunos no que se refere às relações entre Arte e expressão, Jaciara diz ter passado a observar com mais atenção as referências que eles traziam para a aula (a exemplo da aluna que relata ter entendido o que o artista queria expressar com a sua obra, a partir de referências da televisão), o que lhe possibilitou potencializar os saberes já existentes naquele contexto, aproximando-se de características do modelo pedagógico relacional (BECKER, 2008).

Ainda sobre as abordagens docentes das participantes da pesquisa, embora nem todas permaneçam desenvolvendo trabalhos artísticos fora da escola, na condição de bailarinas, coreógrafas ou diretoras, as professoras demonstram que, muitas vezes, são as memórias de vivências acontecidas nos ambientes não formais de Dança, que embasam o seu fazer docente.

Já se discute, há algum tempo, o fato de que, para ser professor de Dança, não há a necessidade de ser um exímio bailarino, porém, a experiência da produção artística é um aspecto importante. Alguns pesquisadores reiteram que, o sujeito que vivencia uma criação em

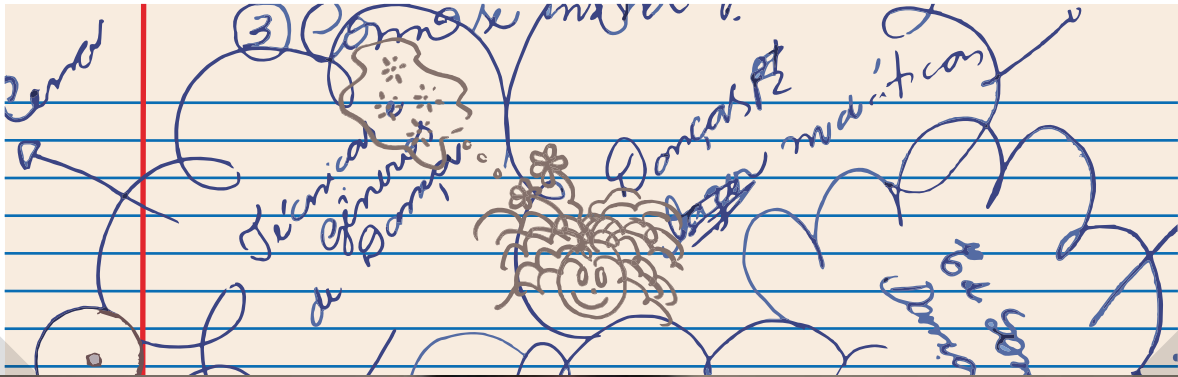
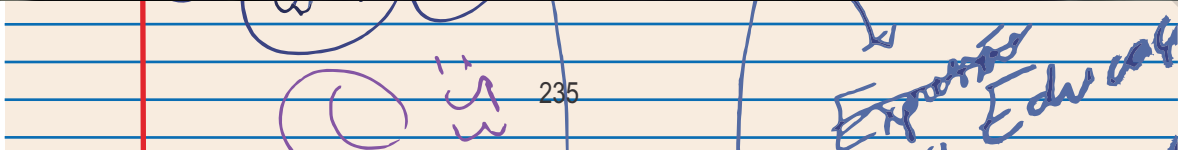


Imagem 42 – A Pietá de Jaciara – Crédito: Álvaro Bonadiman Aguiar



Arte, poderá reunir mais condições de conduzir e de avaliar um processo artístico-pedagógico de dança (MARQUES, 2010; STRAZZACAPPA, 2012; MARQUES e BRAZIL, 2012; FALKEMBACH, 2017).

Desse modo, há uma aliança importante entre as experiências pregressas dos professores como artistas e as responsabilidades da docência considerando a realidade da Educação Básica. O histórico das profissionais relacionado a vivências artísticas, seja no período anterior à formação inicial, durante a formação inicial ou continuada, é decisivo nas abordagens apresentadas pelas professoras, pois, em sala de aula, elas assumem a direção de composições coreográficas e desempenham também outras atividades características do universo artístico, o que possibilita a expansão da criatividade, a manutenção dos seus saberes artísticos e o estudo dos componentes envolvidos em uma produção cênica.

Ao discorrer sobre o assunto, Strazzacappa afirma: “O professor não precisa vivenciar a dança profissionalmente, mas precisa dançar para compreender seus conteúdos, sua importância e sua expressão”, pois, é a compreensão destes aspectos que possibilitarão a avaliação do processo de aprendizagem em Dança (STRAZZACAPPA, 2012, p. 65).

Para os professores, além do ato de dançar, julgamos ser importante também a realização de outras práticas, como o desempenho de funções técnicas da cena, a apreciação de trabalhos artísticos de vertentes distintas, dentre outras possibilidades. Marques (2010), nesse sentido, lembra que a prática da Dança não é sinônimo de dançar, logo, o ensino de Dança também não se resume a isso.

A professora Ana Paula propõe aos seus alunos a ida ao teatro, um espaço que, muitas vezes, não é acessível para a grande maioria da população. Ao virar a fotografia com a legenda *Nunca me esqueci do dia em que...*, a docente narra uma experiência:

Eu produzi um espetáculo que foi muito especial pra mim no ano passado, porque foi o primeiro pela minha produtora, que foi o *Iluminus*, e a gente fez duas tardes aqui no Renascença gratuito pra escolas municipais, mas eu consegui trazer os meus alunos. Organizei, loquei um ônibus e consegui trazer eles. Então foi a primeira vez que muitos

deles estavam no teatro e aí, pra mim, foi mais especial porque eles estavam vendo um trabalho que eu produzi, então eles estavam também me conhecendo como produtora. Quando eu vi eles descendo do ônibus na frente do Renascença eu desabei em choro, porque eu sabia que muitos deles nunca tinham vindo no teatro, estavam muito ansiosos e eu conversei muito sobre o espetáculo porque eles acompanhavam no Facebook as coisas que eu divulgava e eu falava muito, enfim, foi muito especial, foi muito legal (Professora Ana Paula, Entrevista 24 out. 2017).

Neste caso, escolher levar a turma ao teatro liga-se, primeiramente, à experiência de Ana Paula como produtora. Todavia, oportunizar a fruição de um espetáculo aos estudantes proporciona a eles, o aprendizado de conhecimentos cênicos, de composição coreográfica e de outros conhecimentos específicos da área, o que acaba se tornando uma consequência do ensino de Dança, ou seja, é resultado de uma ação visivelmente pedagógica.

Dança

Making-of - Pequeno Texto #32

Penso que o ato de entrevistar Ana Paula no local onde os alunos dela vivenciaram, muitos pela primeira vez, a entrada em um teatro (com palco italiano e tudo!), trouxe à narração um tom diferenciado sobre esta questão, especificamente. Também, a professora demonstrou a importância que aquele espaço tem para a sua prática docente, apesar de não assumir esse aspecto de forma literal na sua narrativa. Em uma passagem da entrevista, a docente diz que, às vezes, é tão rigorosa com os alunos como é com os grupos de Dança com os quais trabalha e, com essa colocação, expõe uma íntima ligação entre o exercício da produção e o exercício da docência. Ao falar que, às vezes, é mais "mãezona no colégio", ela revela uma postura docente prioritariamente intencional que, na prática em sala de aula, lança mão, conforme for necessário, dos saberes específicos de uma ou de outra função que desempenha na sua vida profissional.

Roberta comenta que, apesar de não ter conseguido levar suas turmas para assistir a algum espetáculo fora da escola (até o momento da nossa entrevista), tem se preocupado em convidar outros professores de Dança para ministrar oficinas aos estudantes. Uma prática que também é identificada nas narrativas de Jaciara e Ana Paula.

Em relação à avaliação no ensino de Dança, observamos que avaliar mostra-se como uma das tarefas mais desafiadoras na escola, pois perpassa, além do julgamento sobre o decurso do aluno na disciplina, a preparação, o andamento, e a reflexão sobre a aula ministrada.

Segundo as Diretrizes Nacionais Gerais da Educação (BRASIL, 2013, p. 51), “(...) a avaliação das aprendizagens tem como referência o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si (...)”, nesse sentido, aquilo que o professor espera obter como resultado de aprendizagem do seu aluno relaciona-se com os saberes que o professor tem ou projeta para a sua turma, mesmo que a construção do conhecimento seja bastante particular de cada sujeito.

Além dos conhecimentos da Arte, e especificamente, da Dança, a docência na Educação Básica é condicionada também por conhecimentos de cunho pedagógico. O domínio de teorias educacionais, a compreensão do plano político pedagógico da escola, a proposição de métodos de ensino e a organização de um planejamento coerente com as necessidades da instituição escolar, são apenas alguns exemplos de saberes que circundam a atuação docente, e que são necessários, até mesmo, para que possam ser questionados, e alterados.

São os conhecimentos de cunho pedagógico, de modo geral, que propiciarão avaliações coerentes com a realidade de cada turma de alunos.

A professora Ana Paula enfatiza a relevância de criar diferentes tipos de instrumentos avaliativos, postura que favorece a avaliação diagnóstica e formativa, valorizando o caráter processual do ensino de Dança. De acordo com a docente, é preciso diagnosticar nos estudantes potencialidades a serem desenvolvidas no trabalho em grupo, ampliando o espaço

de criação com vistas a uma participação mais equânime.

Em linhas gerais, a avaliação diagnóstica busca determinar a presença ou ausência de habilidades, assim como identificar as causas de dificuldades na aprendizagem. A avaliação formativa, por sua vez, busca informar professor e aluno sobre o rendimento da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades e localizar deficiências na organização do ensino de modo a possibilitar reformulações no mesmo (SANT'ANNA, 2014).

De acordo com o nosso estudo, as professoras também se valem de avaliação classificatória, que objetiva classificar os alunos ao fim de um trimestre, por exemplo, segundo os níveis de aproveitamento sobre o que foi trabalhado em aula (SANT'ANNA, 2014).

Tem-se como exemplo um relato da professora Jaciara que, em uma das suas avaliações elaborou uma prova prática, considerando como principais critérios avaliativos o aprendizado do movimento, a cooperação entre os alunos e a superação de pré-conceitos sobre dançar com o colega. Ela descreve uma forma de avaliação referente à participação dos alunos nas Danças de Salão, gênero de Dança que a turma havia estudado durante um trimestre. Na oportunidade, a professora orientou um jogo, no qual indicava ritmos e movimentos aprendidos em aula, ordenando, de tempos em tempos, o revezamento dos pares. Ao final, os participantes deveriam ter dançado com todos os seus colegas, sem limitação por gênero, afinidade ou outra característica pessoal.

Além de avaliações práticas, tal como propõe Jaciara, as professoras também comentaram a realização de provas teóricas, que também se caracterizam como classificatórias.

A professora Roberta conta que, em período de exames, visando a recuperação de notas, chegou a testar três avaliações diferentes: a primeira envolveu uma prova teórica, composta por perguntas sobre o que havia sido trabalhado no decorrer do ano letivo; a segunda, também uma prova teórica, envolveu a leitura de um determinado texto, sobre o qual os alunos foram solicitados a dissertar; e a terceira envolveu uma aula intensiva de práticas de Dança

(com duração de uma tarde), finalizada por uma discussão.

Roberta lembra que se sentiu satisfeita apenas com a terceira opção, pois nesta foi possível envolver os conhecimentos próprios do campo da Dança e, mesmo que esse modo de avaliar seja divergente da maior parte de avaliações no território da escola (por não ser estritamente teórica), julga ser importante manifestar o desejo, como professora de Dança, de desenvolver um trabalho por meio dos modos de funcionamento da própria Arte.

Para além das provas realizadas em período de exames, a professora também cita na sua narrativa avaliações processuais, que levam em consideração a presença e a participação dos estudantes, e complementa:

Eu não avalio pelo o que eles produzem, em termos de dançar, assim né: “Oh, quanto você dança!”, mas “Quanto você vem!” e “Quanto você está junto!” [...]. Eu fico contente quando eu vejo que alguma coisa acontece, que os olhos deles brilham em algum momento (Professora Roberta, 29 jan. 2018).

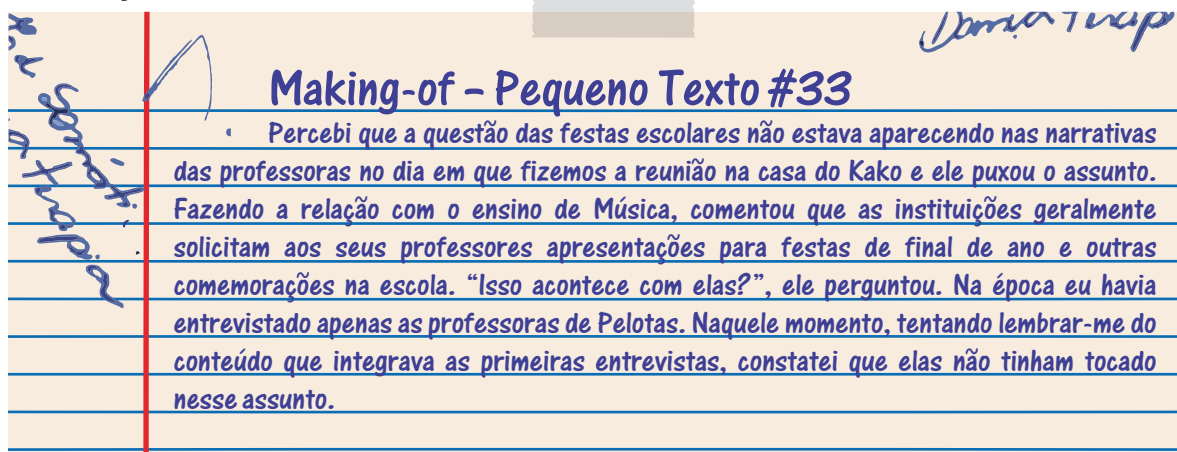
Nesse sentido, assim como é possível identificar na maior parte das colocações acerca da avaliação das demais professoras, a narrativa de Roberta alerta para a observação do corpo como criador, a partir da sua trajetória singular, lembrando que os movimentos artísticos são atravessados pelas vivências do indivíduo no seu contexto.

As professoras acreditam que não há como comparar o desenvolvimento da aprendizagem de um aluno com o de outro aluno, mas, sim, que possa haver um comparativo do desempenho de cada um com sua própria trajetória na disciplina.

Além do que já foi exposto, as docentes citaram avaliações realizadas através de trabalhos teórico-práticos em grupo e de diários de processo, procedimentos que, geralmente, apresentam-se como avaliações formativas e, por isso, acreditamos que este tipo de avaliação é o mais recorrente no contexto estudado.

Outro assunto identificado nas narrativas docentes, que envolve a prática pedagógica em Dança de modo geral e que, para nossa surpresa, foi pouco comentado nas entrevistas das

professoras, é a exigência, por parte das instituições escolares, por produções coreográficas para apresentações em festas da escola.



Mesmo tendo sido solicitada para criar coreografias de Festa de São João – algo muito comum nesse contexto, e recorrente na literatura especializada (MARQUES, 2007; BARRETO, 2008; STRAZZACAPPA, 2012; JESUS, 2013) –, a professora Tainá considera gozar de autonomia na escola para gerenciar as apresentações das produções artísticas dos seus alunos conforme o andamento do seu trabalho em sala de aula, e não necessariamente para ilustrar, ou abrilhantar, as festividades do calendário escolar. Ao tratar deste tema, Ana Paula narra uma situação ocorrida na sua escola:

O que aconteceu no primeiro ano ainda do colégio, 2015, no caso, foi daquelas coisas que acontece com todo professor de Dança do tipo: “Vai ter apresentação de *Halloween*, tu pode criar alguma coisa?” E aí na primeira vez que surgiu isso eu conversei com a diretora e disse: “Olha só, eu não tenho nada contra fazer apresentação em datas, mas eu não gosto de fazer porque eu acho que caracteriza o trabalho como ‘Ah, a gente só faz apresentação porque tem uma data pra fazer isso’”. E dança pra mim não é isso, entende? Dança na escola não é isso. Se eles tiverem que apresentar alguma coisa que a gente criou em aula e que eu acho que é interessante de apresentar, e de apresentar sem uma data específica pra isso, a gente vai fazer, porque pra mim isso é muito mais interessante do que ter que fazer pra data. E aí elas nunca mais me pediram nada assim... (Professora Ana Paula, Entrevista 24 out. 2017).

Pela maneira de como as professoras abordaram o assunto, constatamos que as coreografias para festas escolares ainda figuram como uma das solicitações da instituição escolar ao professor Licenciado em Dança, porém, esse tipo de pedido ocorre com maior frequência no período inicial de atuação desse professor, quando a equipe diretiva e a própria comunidade escolar, pela pouca familiaridade com os fazeres e saberes da Dança, ainda não compreendem a amplitude e o sentido do trabalho.

Ao tratar da indicação da Dança como uma das possibilidades artísticas na disciplina de Arte, por meio da promulgação dos PCN de 1997, Marques (2007, p. 66) afirma que “quando presente nas escolas, a dança ainda é, na maioria das vezes, vista como produções e reproduções de repertórios apresentados em festas do fim-de-ano”.

Diferentemente do que costumava ocorrer há dez ou há vinte anos, quando as práticas de Dança eram realizadas, na sua maioria, no turno inverso do currículo regular, o professor de Dança inserido atualmente na escola como regente do Ensino de Arte demonstra ter um *status* mais elevado no contexto escolar em relação ao seu antigo posto, mesmo que esse *status* seja, ainda, inferior ao dos professores de outras disciplinas. Isso faz com que ele tenha um maior poder de decisão e de persuasão dos seus ideais. Quando nos referimos a *status*, nos remetemos

à questão de identidade do trabalhador dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 50).

Na perspectiva de Tardif e Lessard, refletimos acerca da responsabilidade de cada professor de Dança ao adentrar no território escolar nessa nova configuração curricular: é ele quem apresenta para a comunidade *que tipo de Dança é essa que se dança na escola*.

3.2.4 Questões políticas da atualidade

Making-of - Pequeno Texto #34

O opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida. [...]. Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa (FREIRE, 2011b, p. 50).



A docência é particular e plural. É um ato político, é uma escola com partido. É um ofício que não se vende, mas tem sido visto como vendido. A docência não é neutra. A pesquisa não é neutra. Tampouco a Arte, a Arte certamente não busca a utopia da neutralidade.

Situar o momento histórico em que realizamos a pesquisa, não envolve somente a feitura de um trabalho poético que *sirva* para o futuro, mas significa pensar, em que medida, os acontecimentos atuais configuram espaços de resistência para a permanência da Dança na escola.

Não tivemos como principal objetivo analisar a *maquinaria pública* e as formas de como as políticas voltadas à Educação Básica determinam o fazer da Dança no território escolar, mas é fato que não há como desvincular esse fazer do seu contexto político-histórico-social.

Conforme explicitamos no primeiro capítulo deste texto, medidas importantes, como a

sanção de uma Lei que torna obrigatório o ensino de Dança nas escolas, a criação de uma Base Nacional Comum Curricular, que orienta os princípios norteadores para o ensino dos diferentes componentes curriculares em todo o território brasileiro, e outros documentos referenciais, bem como a busca permanente por parte da categoria dos professores estaduais pelo diálogo com o governo do Estado, têm se mostrado aspectos condicionantes para a configuração do Ensino de Arte no ensino básico no contexto da investigação.

Em alguns momentos das entrevistas, as professoras colaboradoras fazem menção a esses aspectos e às suas formas de enfrentamento de situações emergenciais, como a ocorrência de greves, por exemplo.

Na escola de Tainá, o corpo docente decidiu tomar uma atitude na intenção de colaborar com o pensamento crítico a respeito da educação pública no RS. Na época da entrevista (out/2017), a escola estava funcionando com períodos reduzidos, o que significava, por parte daquela comunidade, a adesão parcial da greve então deflagrada. Ou seja, os professores criavam estratégias para não romper totalmente com o funcionamento escolar, revezando funções, unindo duas ou mais turmas em uma mesma sala e horário, cumprindo períodos mais curtos, entre outras medidas que o grupo julgava pertinente. A professora explica:

E aí, quando a gente entrou em greve dessa vez, a gente não entrou toda a escola. Entrou uma parte dos professores e a gente recebeu um apoio da comunidade, dos alunos, assim, impressionante. Uma coisa que eu nunca tinha visto, porque, principalmente os pais, eles estão sempre um pouco contra, porque o filho em casa é um problema. Pai tem que trabalhar, *tá* o dia inteiro fora e a criança fica ali, sem ter *pra* onde ir ou em casa sozinha. Mas a gente recebeu muito apoio da comunidade e dos alunos. Acho que, *pra* mim, como professora é um reconhecimento maior do que parabéns pelo dia dos professores, por exemplo. É eles saberem que a gente *tá* fazendo isso por eles, a gente *tá* lutando pela qualidade da educação deles. A gente combinou entre os professores: ao invés de a gente dar aula de Português e Matemática, a gente deu aula de Cidadania, então o grupo de professores explicou a dívida do Estado do Rio Grande do Sul, por exemplo. Então, assim, coisas que teoricamente não seriam do currículo, mas são coisas importantes deles saberem. E aí eu acho que a gente conseguiu desenvolver uma consciência, numa boa parte dos alunos, política! (Professora Tainá, 17 out. 2017).

No Rio Grande do Sul, os professores estaduais intensificaram as greves desde o momento em que o governo passou a parcelar os salários dos docentes, mostrando-se indisponível ao diálogo com a classe, em 2015. Em 2017, os professores das escolas estaduais chegaram a ficar 94 dias em greve, ainda assim, a manifestação teve pouco impacto perante os governantes.

A aula de cidadania à qual a professora Tainá se refere foi uma iniciativa proposta pelo Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Professores em Educação (CPERS/Sindicato), que incentivou as escolas grevistas a discutirem com suas comunidades escolares sobre os motivos que levaram as instituições a aderir à manifestação. Na página oficial do Sindicato na internet é possível encontrar um dos primeiros materiais de divulgação das aulas lançado pelo CPERS/Sindicato, já em 2016 e, os materiais de orientação distribuídos nas escolas.

No último Conselho Geral do CPERS, realizado dia 31 de julho, foi aprovada a realização de AULAS DE CIDADANIA nas escolas de todo o Estado, de hoje, dia 04, até o dia 17. O objetivo é o de informar aos alunos e a comunidade escolar sobre quais os motivos que levaram as mobilizações dos educadores e demais servidores públicos gaúchos. Entre as razões estão o parcelamento dos salários, a aprovação da LDO que prevê o congelamento de salários até 2017, entre outros ataques do governo contra o funcionalismo do Rio Grande do Sul⁸⁴.

Entre as exigências da categoria, representada pelo Sindicato, durante as manifestações, estavam: garantia dos salários pagos em dia, até o último dia do mês, conforme prevê a Constituição; garantia do pagamento do 13º salário até 20 de dezembro do ano; abertura de uma Mesa de Negociação para discutir a recuperação de perdas inflacionárias.

Sem levar em consideração a grave situação enfrentada pela classe dos professores, em função de medidas que feriam direitos constitucionais básicos, a Secretaria Estadual de

⁸⁴ Disponível em: <<http://cpers.com.br/aulas-de-cidadania-para-alunos-e-comunidade-escolar/>> Acesso em 18 out. 2018. Outras informações referentes às greves docentes e estudantis no RS podem ser encontradas neste mesmo endereço.

Educação (SEDUC RS) ordenava o remanejamento dos alunos de escolas grevistas para aquelas em que a adesão à greve era baixa, significando o enfraquecimento da manifestação, visto que o mecanismo da greve no magistério é, justamente, privar as turmas das aulas como forma de protesto. Como justificativa para o remanejamento de alunos, a SEDUC RS⁸⁵ alegava a preocupação com os estudantes formandos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que estariam prestes a prestar provas de vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principal forma de ingresso nas universidades públicas brasileiras.

Segundo Taís, a sua escola costuma ter pouca adesão ao movimento sindical e, por isso, acaba recebendo muitos alunos de outras escolas ao longo do ano escolar. No nosso entendimento, tal iniciativa acarreta certa instabilidade, causada pelo ingresso repentino de novos estudantes e prejudica o planejamento e o andamento da disciplina, tendendo a comprometer a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Afetada pelo clima de desânimo instaurado pelo parcelamento de salários dos professores e sem muitas expectativas de que essa situação se resolva em curto prazo, a professora Roberta, baseada na sua percepção sobre o momento político do RS, considera ser muito difícil um profissional lecionar na escola por estar satisfeito e sentindo-se inserido e contente no mercado de trabalho. Para a profissional, a permanência dos professores na escola pública estadual justifica-se pelo desejo de desempenhar a profissão para a qual se formaram, pela necessidade financeira (pois muitas famílias tem o desempenho da profissão docente como única fonte de renda) e pela crença de que a Dança inserida na escola pode promover um senso de cidadania, que ela acredita também ser intrínseco ao fazer artístico, de modo geral. Segundo Roberta:

⁸⁵ Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/mais-de-900-estudantes-fazem-remanejamento-de-escolas-em-greve>> Acesso em 18 out. 2018. Assim como na página eletrônica do CPERS é possível encontrar informações a respeito das greves e o posicionamento dos professores em relação à situação, na página da SEDUC também são encontradas matérias realizadas à época, que demonstram a perspectiva do governo em relação às greves.

E então, eu vejo, nesse processo de trabalhar a cultura popular, de conversar sobre isso, essa sensibilização e esse despertar também para essa reflexão, até mais política mesmo, de como que é que se organiza a sociedade, então tentar fazer com que a Dança faça alguma diferença para eles. Então eu realmente acredito e, às vezes, eu vejo no olho deles, eu escuto deles, um retorno, de como é possível também a gente entrar um pouco mais, assim, espernear um pouco mais e tentar avançar junto. Inclusive isso fez com que chegasse mais junto deles. Me fez, também, em alguns momentos, parar de ser tão preocupada em cumprir atividade e, em alguns momentos, sentar e conversar com eles, aproveitar que estamos em menos quantidade de alunos aqui, que podemos sentar em roda no chão, podemos conversar... (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018).

Na conversa com as professoras constatamos que elas compreendem a escola como o *lugar* da cidadania, pois consideram que cabe à comunidade escolar instigar o desenvolvimento de uma convivência social respeitosa e inclusiva. Para isso, julgam importante que as crianças e jovens aprendam a se reconhecer como cidadãos e a conhecer a cultura na qual estão inseridas, estendendo este (re)conhecimento ao conhecer a história do colega. Em convergência com essa concepção de escola, Mello (2000, p. 101-102) considera:

A educação escolar é uma política pública endereçada à constituição da cidadania. Quando forma médicos, contribui para o sistema de saúde da mesma forma que a preparação de cineastas é a contribuição da educação para o desenvolvimento da arte cinematográfica. Quando se trata de professores, a educação está cuidando do desenvolvimento dela mesma, para que possa continuar contribuindo para a medicina, a engenharia, as artes e todas as atividades que exigem preparação escolar formal, além de sua finalidade de constituição de cidadania (MELLO, 2000, p. 101-102).

Para Jaciara, a docência em Dança é um trabalho complexo, que implica acreditar na possibilidade de fazer diferença para a realidade dos estudantes:

A gente precisa mais do que comida, mais do que casa, mais do que um emprego. A pessoa tem que se expressar de alguma forma, e de preferência de uma forma não violenta, porque o que a gente vê hoje é que as pessoas, cada vez mais, se expressam de uma forma muito violenta. Não sabem se comunicar, não sabem se relacionar e explodem por qualquer coisa. Eu volto a dizer, sobre a situação que a gente vive hoje no país, porque é muito cruel, o que as pessoas fazem, o que as pessoas dizem umas para as outras. A Arte faz a gente enxergar a melancolia e, muitas vezes, o peso que é viver, mas em contrapartida ela faz a gente viver de uma maneira leve também. Porque

aprender é enxergar por outro ângulo. É ter uma outra visão sobre a vida, sobre as coisas, é aprender a ter, jogo de cintura, a ter tolerância, a ver a vida com poesia. E, não sei, é dar sentido pra vida e, dar sentido de importância para a vida. Se, ao longo da história a gente aprende a ler os fatos históricos através da Arte, então que a Arte faça a gente produzir novos fatos também, a partir da gente, tomar novas atitudes. Eu acho que ela é muito importante, principalmente no ambiente onde eu vivo, onde eu leciono. Porque isso faz com que meus alunos entendam para além do pão e circo, sabe? E daí ver eles enfrentar a vida de uma outra forma, encararem a vida de outra forma e ver que sim, é possível eles conquistarem muitas coisas, não só através da Arte mas por, justamente, modificar esse olhar que eles têm sobre a vida, para mim, é o que vale ser educador. E não é um trabalho fácil, não é um trabalho fácil (Professora Jaciara, Entrevista 2, 10 abr. 2017).

Essa forma de pensar a função docente no meio escolar remete às ideias dos teóricos Tardif e Lessard (2014, p. 81), no sentido da legitimação do fazer pedagógico em Arte, e em Dança. Na visão dos autores, “o trabalho docente não é apenas uma simples parte do trabalho escolar, mas constitui também a tarefa fundamental da escola, a razão pela qual, exatamente, essa organização existe”. Mesmo havendo a estrutura burocrática escolar, em que encontramos uma série de outros agentes, são os professores que formam o grupo de referência da escola de Educação Básica (TARDIF e LESSARD, 2014).

Making-of - Pequeno Texto #35

Em outubro recebi numa mensagem de celular, um vídeo onde aparece Jair Bolsonaro (presidente brasileiro eleito em 2018) proferindo, aparentemente em um comício, a seguinte colocação:

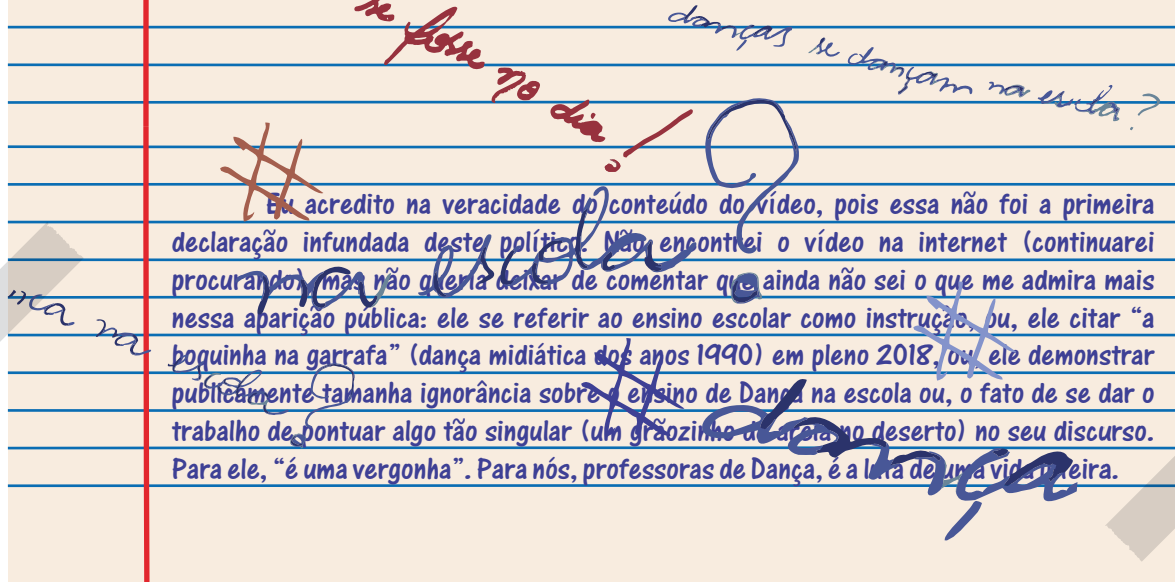
na escola?

Uma das últimas leis aprovadas por Dilma Rousseff foi instituir no currículo escolar: aula de Dança! Quem quer dançar vai dançar fora da escola ou na universidade, quando for fazer isso daí. Em sala de aula não! [...] Não se canta mais o hino nacional. Não se hasteia mais a bandeira. (em escola) E talvez 'o dança' seria pra dançar o 'na boquinha da garrinha'. Não pode ser outra coisa. É uma vergonha! Não é a educação, a educação também, mas é uma vergonha, a instrução em nosso Brasil.

na escola?

248

Ontaria usms se A



3.3 Breves Notas sobre a Formação de Professores de Dança

Fundamentados no conhecimento histórico-social da formação superior do professor de Dança no contexto sul-rio-grandense, e baseados em conhecimentos teórico-práticos adquiridos como profissionais da área das Artes Cênicas atuantes no Rio Grande do Sul, entendemos que muitas das ações didáticas e formativas que tratam dos processos de ensino e aprendizagem da Dança na escola, realizadas no interior dos cursos superiores de Dança no estado são, até o momento, e, em certa medida, consequência de idealizações sobre a docência em Dança em espaços escolares hipotéticos.

Tais idealizações partem de estudos teóricos e de experiências com estágios supervisionados durante o próprio período de formação acadêmica dos licenciandos e, com menor incidência, da observação de práticas reais acontecidas em instituições de Educação Básica, e da escuta de relatos de situações vivenciadas por professores de Dança atuantes em escolas.

Como já comentado, esta condição também é resultado da curta história da Dança como área de conhecimento autônoma nas universidades e nas escolas de Educação Básica no

Brasil. Quando se iniciaram os primeiros cursos superiores de Dança, não havia, ainda, professores formados nesta especificidade artística regentes na disciplina de Ensino de Arte, como também não havia profissionais com habilitação para lecionar no ambiente escolar formal e, também, eram poucas as escolas que dispunham de espaço para a inserção da Dança como atividade curricular.

Atualmente temos um cenário diferente⁸⁶, pois na medida em que os egressos passaram a se deparar com o mercado de trabalho – que, muitas vezes, era e é formado por espaços criados pelos próprios recém-formados – tornou-se possível investigar algumas ações promovidas pela inserção de licenciados em Dança em instituições brasileiras de Educação Básica.

Nessa perspectiva, entendemos a aproximação entre a universidade e a escola como possibilidade de fomentar uma preparação mais consistente do futuro professor, visando o seu ingresso e a sua permanência na carreira docente em escolas de ensino formal e resultando na assunção da profissão por parte dos egressos de cursos de licenciatura em Dança.

Os estudos de Connelly e Clandinin (1995, p. 51) alertam para a urgência de estabelecermos relações colaborativas entre diferentes agentes educativos, dentro e fora do contexto escolar:

Em primeiro lugar, precisamos escutar atentamente os professores e as pessoas dispostas a aprender e, os relatos de suas vidas, tanto dentro como fora da sala de aula. Em segundo lugar, temos que contar as nossas próprias histórias, uma vez que nós também vivemos as nossas próprias (e colaborativas) vidas de investigadores e professores. Nosso próprio trabalho, então, converte-se em um trabalho que consiste em aprender a contar e a viver uma nova história de pesquisa em ensino e aprendizagem, que está sendo construída de forma colaborativa. E o que emerge desta relação colaborativa são novas histórias de professores e daqueles que aprendem, como os criadores de currículos, histórias que oferecem novas possibilidades, tanto para os investigadores e os professores envolvidos, como para aqueles que leem as suas histórias⁸⁷.

⁸⁶ Levamos em consideração a concretização da Lei 13.278, de 2016, que inclui quatro linguagens artísticas como constitutivas do currículo escolar.

⁸⁷ Tradução nossa.

Alinhados a essa visão, consideramos a necessidade de ouvir as professoras atuantes na realidade escolar investigada, conectando esta escuta à nossa própria história e contexto. Nessa composição colaborativa, emergem novas histórias e conexões, que podem suscitar a proposição de currículos diferenciados e a organização de atividades que valorizem de forma equilibrada a prática pedagógica, a criação artística, o estudo teórico e a pesquisa científica no âmbito da formação universitária.

Constatamos durante a análise dos dados que, ainda hoje, a concepção polivalente em Artes parece figurar como uma das problemáticas na inserção do professor de Dança na Educação Básica: é comum que os recém-formados sejam *pegos de surpresa* diante das expectativas e solicitações da escola em relação à sua disciplina. Alguns deles, por falta de experiência, ou pelo mero respeito à hierarquia escolar, não conseguem, ou não se atrevem, a argumentar em favor da especificidade do seu trabalho, abrindo mão da prerrogativa de compor o seu plano de ensino a partir dos objetivos e conteúdos da sua área de conhecimento; outros, por sua vez, tentam fazer valer seus argumentos, mas esbarram na fragilidade do próprio discurso, ou nas dificuldades físicas e subjetivas evidenciadas no ambiente escolar, e acabam cedendo.

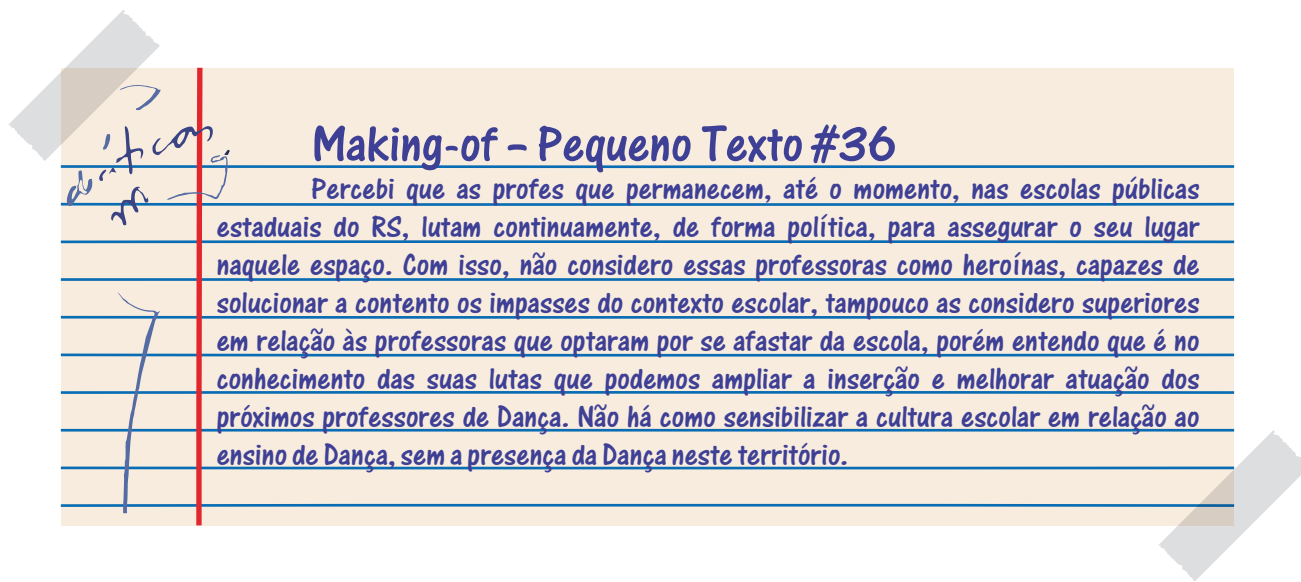
Considerando essa e outras problemáticas que cercam o ingresso dos profissionais do ensino de Dança na Educação Básica, cabe aos Cursos de licenciatura em Dança incentivar os futuros professores a estarem continuamente atentos à legislação que rege a profissão, e que garante, pelo menos teoricamente, o exercício da função para a qual se formam: ensinar Dança. Para Mello (2000, p. 102), “a educação inicial de professores deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica”.

Seria bom também se, no decurso da licenciatura, pudesse haver intercâmbios entre os Cursos de Artes (se isso for possível na Universidade!), entre a Arte que se faz dentro e a Arte que se faz fora da universidade, para pensar em estratégias conjuntas para o fortalecimento do

Ensino da Arte na escola, de modo mais abrangente.

As professoras participantes demonstram ser possível *sair da sombra* das Artes Visuais, por exemplo, sem desconsiderá-las, tal como exemplificam em alguns dos seus relatos. Mas, para isso, é necessário que o professor compreenda os objetivos do ensino de Dança e saiba argumentar de forma embasada em favor deles nas discussões travadas na escola (em conselhos de classe, reuniões de docentes e entregas de avaliações aos responsáveis pelos estudantes), a fim de provocar reflexões e debates profícuos sobre o seu papel naquele ambiente.

Levando os seus desejos em consideração, mas também, negociando com a comunidade escolar, com base nas expectativas em relação ao trabalho de sala de aula, o professor tende a transformar, aos poucos, a resistência em relação ao ensino de Dança como disciplina curricular, na existência de um diálogo dançado, arejado e atualizado, em prol da consolidação da atuação docente dos professores de Dança na Educação Básica.



dit com

Making-of - Pequeno Texto #36

Percebi que as profes que permanecem, até o momento, nas escolas públicas estaduais do RS, lutam continuamente, de forma política, para assegurar o seu lugar naquele espaço. Com isso, não considero essas professoras como heroínas, capazes de solucionar a contento os impasses do contexto escolar, tampouco as considero superiores em relação às professoras que optaram por se afastar da escola, porém entendo que é no conhecimento das suas lutas que podemos ampliar a inserção e melhorar atuação dos próximos professores de Dança. Não há como sensibilizar a cultura escolar em relação ao ensino de Dança, sem a presença da Dança neste território.

Nesse caminho, os professores das licenciaturas têm a responsabilidade de propiciar momentos em que seja possível experimentar a transformação de atividades que são criadas originalmente pensando no público formado pelos estudantes da graduação, para atividades que sejam adequadas ao público pertencente à instituição escolar, formado, por sua vez, por estudantes de diferentes faixas etárias. Nessa perspectiva, Mello (2000, p. 103), defende:

[...] há outra relação entre teoria e prática que é específica da formação do professor: a aprendizagem da transposição didática do conteúdo, seja ele teórico ou prático. A prática do curso de formação docente é o ensino, portanto cada conteúdo que é aprendido pelo futuro professor em seu curso de formação profissional precisa estar relacionado com o ensino desse mesmo conteúdo na educação básica.

Um aspecto evidente na análise das narrativas é que, para ensinar Dança na escola é necessário transpor, didaticamente, conteúdos e saberes aprendidos na universidade, ou fora dela, pois o trabalho no ambiente escolar passa, inevitavelmente, por um processamento típico e contextual, tornando os conhecimentos específicos do campo da Dança adequados ao público da escola.

Ao refletir sobre a formação de professores, Mello (2000, p. 100), questiona:

A lei manda que o professor de educação básica construa em seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar a teoria à prática em cada disciplina do currículo; mas como poderá ele realizar essa proeza se é preparado num curso de formação docente no qual o conhecimento de um objeto de ensino, ou seja, o conteúdo, que corresponde à teoria, foi desvinculado da prática, que corresponde ao conhecimento da transposição didática ou do aprendizado desse objeto?

Estas breves reflexões sobre a formação de professores nos leva a pensar num movimento cíclico que, ao pesquisarmos a prática docente de professores de Dança na instituição escolar, tornamos possível a compreensão da organização e do funcionamento da profissão e, como consequência, geramos discussões acerca de uma formação acadêmica que se aproxime, cada vez mais, da realidade que está fora da universidade.

Making-of - Pequeno Texto #37

Por vezes, constatei certo mal estar, por parte das professoras, em relação à formação acadêmica, especialmente no que diz respeito à chegada das profissionais à instituição escolar, momento em que se sentiram desamparadas frente a aspectos característicos da escola.

Uma das colaboradoras refere-se à visão idealizada do ambiente escolar como um dos aspectos da sua formação docente: “na faculdade nos é passada uma ideia romântica da escola e a escola não tem nada a ver com romantismo”.

Essa colocação pode evidenciar uma espécie de fosso existente entre a Educação Superior, responsável pela formação docente, e a Educação Básica, locus de ação do licenciado.

Quando recebemos, na universidade, uma nova turma de graduação, costumamos ensinar sobre a histórica luta pela inserção da Dança na escola no Brasil. Abordamos questões problemáticas em relação à falta de infraestrutura escolar para o ensino de Dança e comentamos, com pesar, sobre a prevalência dos professores formados em Artes Visuais ou Música, em detrimento dos professores de Dança e de Teatro no contexto da Educação Básica.

Porém, além de apontar as dificuldades e as lacunas, também precisamos nos perguntar: até que ponto instigamos nos professores em formação os elementos necessários à superação dessas dificuldades contextuais? Em que medida possibilitamos a eles experiências que lhes permitam agir pedagogicamente no ambiente escolar, selecionando saberes, objetivos, atividades e métodos coerentes, consistentes e consequentes?

Ryngaert (2009) alerta que não há receita para a construção de um perfil docente ideal. Mas temos usado essa ideia levemente. Quando falamos para nossos alunos que “não há receita para ser um bom professor” e que “cada lugar é um lugar”, como se não pudessemos prever, a partir de evidências, o que pode acontecer no campo profissional do licenciado, estamos nos eximindo da responsabilidade de construir com eles os ingredientes, os utensílios e as possíveis soluções para uma nova e inédita receita. O que Ryngaert parece querer dizer é que não existe uma receita totalizante, ideal para todos, mas, para cada um, alguma receita há de ser inventada. E esta, sempre que necessário, reinventada.



se dançam na escola?



Uma
comunidade?

Eis que João corta a galinha e joga fora quase metade, para cozinhar apenas o que restou. Se, por um momento, pensasse em perguntar à mãe porque aquela receita envolvia o despedaçamento da ave, saberia que sua mãe só cortava o pobre do frango porque a panela era pequena. Não tinha como fazer de outro jeito. Não cabia. Mas reproduzir o ato era algo descabido mesmo. Precisamos saber como preparar nosso próprio alimento. Precisamos descobrir quais são os nossos temperos. Não precisamos jogar fora as receitas. Só precisamos uma xícara de coragem. Uma xícara daquelas grandes. E a galinha, é claro, não vamos esquecer da pobre da galinha.

Sabemos que também precisamos de políticas públicas que amparem a nossa profissão em diversos sentidos, de legitimação, de condições de trabalho e de valorização salarial. E, mais do que nunca, consideramos a necessidade de ouvir os professores e de estar perto deles. Porque a proximidade deles nos leva a compreender que as práticas docentes são capazes de provocar a elaboração de novas teorias, enquanto as teorias nem sempre dão conta de elaborar novas práticas.

na
escola?

Making-of - Pequeno Texto #38

A nossa preocupação com a formação de professores foi sendo intensificada com a concretização das análises das narrativas docentes, o que nos fez idealizar como público-alvo do documentário, não somente os sujeitos que estão inseridos nas escolas de Educação Básica, a fim de mobilizar as comunidades escolares em prol da Dança, mas também aqueles que estão nos Cursos de Licenciatura em Dança, no intuito de contribuir, de alguma forma, com a formação docente dos futuros professores. Além destes dois públicos principais, também objetivamos chegar à instâncias governamentais de políticas públicas, para instigar a criação de vagas de trabalho e, à comunidade em geral, para ampliar o conhecimento sobre a área da Dança na escola.



trilha sonora

Parar de Ventar

(Kako Xavier, Richard Serraria e Vanessa Longoni)

Quando o vento balança inteiro o vestido

Quando o pandeiro no terreiro gira

Quando ginga Rainha eu sei,

É dia santo

Eu canto pra lansã,

Santa Bárbara eu canto

E chamo chuva

Que lava e leva quebrantos

Gira feito criança

Roda feito peão

Maçambicanta a canção

É hora de cutucar o amor

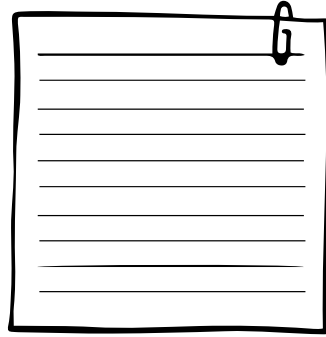
É hora de fazer tambor a mão

Batuque, tuc tuc é coração

Bah tu que é tambor e oração

Já não quero mais parar de ventar

Anotações



ConsiderAÇÕES

Considerações

O trabalho que desenvolvemos teve, como principal objetivo, mapear a docência em Dança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, por meio da análise de narrativas e da produção de um documentário, junto a cinco professoras licenciadas em Dança, principais sujeitos da investigação e, também, com a colaboração da comunidade a/r/tográfica envolvida no processo criativo.

Preocupados em elucidar questões acerca da profissão docente no campo da Dança, no contexto delimitado, procuramos iluminar, no decorrer do percurso, as escolhas metodológicas, as estratégias didáticas, os conteúdos específicos, as formas de avaliação e os recursos mais utilizados pelas profissionais envolvidas, na concretização do ensino de Dança na Educação Básica sul-rio-grandense.

Simultaneamente, buscamos fazer notar as particularidades intrínsecas aos contextos em que as professoras participantes atuam. Refletimos sobre a relação entre docentes e comunidades escolares no que concerne ao Ensino de Arte, entre outras problemáticas que acabaram sendo incorporadas à pesquisa conforme as necessidades que emergiram do processo investigativo.

Com uma base formada pelos pensamentos de Freire (1977, 1989, 1993, 2011, 2013) e Tardif e Lessard (2014), no que se refere à prática docente, Souza (2003, 2006, 2007, 2012), Eisner (1995), Dias e Irwin (2013), no que tange aos aspectos metodológicos, Nepomuceno (2014), quando aborda processos colaborativos de criação na Dança, Puccini (2012), que trata da produção de documentários brasileiros, e Marques (2007), Strazzacappa (2008, 2012) e

Barreto (2008), que compreendem os processos de ensino e aprendizagem da Dança na escola de Educação Básica no Brasil, dentre outros, tornamos possível o desenvolvimento de um percurso que culmina com a pesquisa que aqui apresentamos.

Conforme o estudo realizado, constatamos a existência de um número significativo de cursos de licenciatura em Dança no país, o que resulta em um aumento de profissionais formados; em iniciativas de cunho político, como a criação de vagas de trabalho para o ingresso na carreira de magistério, através de concursos públicos; documentos oficiais que objetivam orientar a prática docente dos professores de Dança; leis que favorecem a inserção deste profissional no mercado de trabalho, entre outras ações referentes ao crescimento da Dança como área de conhecimento autônoma nos ambientes de ensino formal.

Em meio a este movimento, focar a Dança na escola no contexto escolhido para o desenvolvimento da investigação demanda pensar o tema a partir de uma perspectiva condicionada, determinada pelo momento histórico e político em que o concurso regido pelo Edital 001/2013 (SEDUC RS) foi instaurado e, seus desdobramentos subsequentes.

Entendemos a escola de Educação Básica como o principal *lugar* de atuação almejado pelos professores de Dança e, pelos Cursos que formam estes profissionais. Nesse sentido, destacamos a relevância da identificação, por parte destes, das relações que conectam a luta política empreendida por arte educadores brasileiros, na defesa pela inserção da Arte na Educação Básica, principalmente a partir dos anos 1990 até os dias atuais, à concretização dessa luta, por meio das práticas docentes cotidianas.

Temos, já há algum tempo, defendido a docência como uma criação de caráter colaborativo (FRANKEN, 2010; CORRÊA, 2012; LUPINACCI e CORRÊA, 2015), na qual estão implicados, de alguma forma, os desejos dos participantes nos processos de ensino e aprendizagem. No trabalho aqui apresentado, esta crença é prolongada para o *fazer investigativo*, pois empreendemos uma pesquisa atrelada ao engajamento da comunidade de prática a/r/tográfica (IRWIN, 2013).

Making-of - Pequeno Texto #39

A a/r/tografia passou a ter, ao longo do tempo, um espaço maior do que o esperado no trabalho. Amplificar a criação não foi um ato intencional, mas depois que percebi o crescimento do processo colaborativo de criação, tornou-se intencional não interrompê-lo. Considero importante ressaltar que a emergência de metodologias alternativas e, o nosso apoio a elas, nos coloca em uma posição de enfrentamento que nem sempre é fácil de administrar. Mesmo nos programas de pós-graduação do campo das Artes, o fazer artístico e, conseqüentemente, o pensamento artístico, não costumam ter o mesmo peso do que o pensamento científico, na sua concepção mais tradicional. Mesmo eu, que me arrisco a tentar criar respiros poéticos em meio ao texto acadêmico, não consegui me ver livre da citação de autores, na escrita dos pequenos textos. Até o diário de bordo, entre uma página e outra, tem frases entre aspas, referenciando alguém. Existe um sentimento dual entre querer o rigor de uma pesquisa científica, mas precisar da poesia de uma pesquisa artística. Ainda existe um terceiro sentimento, o de tornar o processo uma proposta pedagógica - mas este, para mim, é ainda o mais tranquilo. Eu não sei dizer em que medida as parcelas sentimentais se cruzam, se hibridizam, se desfazem, um sentimento se sobrepõe a outro. Para a a/r/tografia, este parece ser o objetivo, a não fragmentação das diferentes facetas deste sujeito que se identifica com a noção de a/r/t. É uma fusão que vai se fazendo de forma efêmera. Talvez daqui uns anos eu consiga olhar o trabalho com outra luz, sob outro ângulo, em outro espaço - cênico ou não. Por agora, é isto. Amanhã, não sei.

na vida?
na escrita?
danças e dançam
na dança

Destarte, a bricolagem metodológica investida na pesquisa, mostrou-se determinante para a produção das considerações que colocamos aqui. Nessa perspectiva, o caminho foi marcado pelas características da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (BARONE e EISNER, 2006), através da A/rtografia, que, para Irwin (2013, p. 29): “É uma Pesquisa Viva porque se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando o que pode não parecer relacionado, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas”.

Vivemos um processo criativo comum a muitos artistas: através da geração de um sistema de criação com determinadas características que foi se modificando por toda a

extensão da pesquisa, atribuindo apropriações, transformações, ajustes e ganhando complexidade na medida em que outras relações foram se estabelecendo (SALLES, 2015).

Bricolar a Pesquisa Narrativa à Pesquisa A/r/tográfica possibilitou a narração de vivências a partir de fotografias e, com isso, gerou processos de (auto)formação docente (PINEAU, 2010). Mais do que definições, mesmo que transitórias, sobre o ser/estar professora de Dança, as fotografias acabaram instigando a retomada de histórias que há muito não eram tocadas. As cinco professoras afirmaram ter tido dificuldade para escolher as imagens e, durante o período de escolha, recebemos algumas mensagens que relatavam a complexidade da auto-orientação de si, como um áudio de Ana, enviado via telefone celular:

Josi, eu tô fazendo aqui, eu não queria te atrapalhar, mas pra te dizer que tá tão difícil, porque eu sou tão de falar, falar, falar, falar, falar sem parar, e aí foi difícil escolher imagens. Mas, ao mesmo tempo em que tá sendo tão difícil, tá sendo tão legal. Porque parece que eu tô fazendo uma retrospectiva, assim, na minha cabeça que, eu confesso, tem coisas que tão vindo que eu nunca tinha parado pra pensar (DOSSIÊ DE DOCUMENTOS DE PROCESSO, Professora Ana Paula, Áudio enviado por *whatsapp*, 17 out. 2017).

Nesse sentido, consideramos que, a partir da captura e da análise das narrativas docentes, contribuímos para a construção histórico-social da Dança na escola no Rio Grande do Sul, pois julgamos que o compartilhamento oral de acontecimentos – especialmente quando registrado de algum modo – desenha a historicidade do mundo, assim como possibilita a reflexão sobre si, por parte dos envolvidos, instigando, em certa medida, a transformação social.

Para nós, narrar sua história possibilita ao sujeito repensar suas ações; na pesquisa, isso significa que tanto pesquisador como pesquisado refazem, naquele instante, sua prática diária. Os atos de contar e de ouvir histórias podem instigar mudanças para a ação futura, caracterizando-se como uma projeção de ações a partir do vivido.

Pensamos que é preciso haver uma ebulição, no sentido de unir os *saberes/poderes* da escola e da universidade, para a geração de demandas e de discussões que tratem da necessidade da Arte na Educação Básica, tão logo, do espaço físico adequado para o seu ensino, para que nossas questões cheguem a instâncias superiores de decisão, política e legislativa.

Nessa perspectiva, constatamos que “empilhar carteiras para se conseguir um espaço vazio” continua sendo uma “condição *sine qua non* para quem se propõe a ministrar aulas de dança” na escola, conforme coloca Strazzacappa (2008, p. 4). Por outro lado, as narrativas das professoras a respeito das suas ações no contexto escolar, levam a pensar numa ampliação significativa do espaço subjetivo (FREITAS, 2014) da Dança na Educação Básica. Sem desconsiderarmos a importância de qualificarmos o *espaço físico* para as práticas de Dança na escola, inferimos que a conquista mais relevante da área seja a ampliação do seu espaço subjetivo, possibilitada, no RS, a partir do protagonismo dessas professoras, a cada nova proposta, a cada movimento ou passo criado e compartilhado.

No contexto estudado, são as professoras que criam a existência do espaço subjetivo (FREITAS, 2014), composto por diferentes modos e que, em alguns casos, passa a existir no momento em que se instiga uma transformação no olhar da comunidade escolar em relação à Dança através dos “micromovimentos” docentes.

Concluimos que, os principais fatores que influenciam o ensino de Dança nas escolas do contexto selecionado são as condições de trabalho, o perfil das turmas e a formação de cada profissional, sendo esta última o aspecto mais saliente ao analisar as falas relacionadas aos objetivos, conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem da Dança, dentre outros aspectos.

Constatamos que a apropriação do docente ao contexto escolar envolve: a preparação prévia para inserir-se neste ambiente de trabalho; o modo de como a comunidade escolar recebe o novo integrante; a existência de uma rede de apoio, no intuito de favorecer o desenvolvimento do seu trabalho e a sua permanência no cargo; as condições psicoemocionais

do professor, devido às expectativas geradas sobre a função e sobre as relações formadas naquele contexto; a habilidade para transformar ou, transpor didaticamente, saberes adquiridos em novos saberes adaptados à realidade que se apresenta; e o tempo de trabalho docente, que provoca a definição e a assunção de características profissionais, a perícia na resolução de conflitos típicos de sala de aula e o estabelecimento de uma relação de confiança com os colegas, alunos, funcionários técnicos e pais ou responsáveis dos estudantes.

Um dos fatores que mais favorece a existência de espaços para a Dança na escola é o *senso de comunidade*, quando indivíduos ligados à instituição escolar se responsabilizam por *abraçar* o profissional em início de carreira, o que acaba contagiando outros envolvidos naquele espaço de dançar.

Outro fator importante para o estabelecimento de confiança entre gestão escolar e corpo docente na instituição escolar, é o tempo de trabalho. Inicialmente, com o foco centrado na aceitação da comunidade escolar acerca da sua presença e do seu ofício, o docente pode apresentar limitações. Por receio de não agradar, ou de não abarcar as demandas da escola, o professor tende a deixar de lado os seus desejos artístico-pedagógicos, gerando mais frustração para si mesmo e tendo dificuldades de se identificar com o ambiente de trabalho. Com a permanência no cargo e, conseqüentemente, com as vivências escolares como professor de Dança, vai constituindo um modo próprio de estar *naquele lugar*, o que provoca uma identificação entre lugar e sujeito, mesmo que não instantaneamente.

Então, no mapeamento realizado, observamos que, apesar das dificuldades enfrentadas no início do trabalho docente nas suas escolas, as cinco professoras demonstram ter autonomia e uma relação satisfatória com a comunidade escolar, podendo, inclusive, intervir em decisões que dizem respeito às festas comemorativas que, num passado não muito distante, se caracterizavam como *o momento* de mostrar os resultados da aula de Dança. Entendidas como adereços decorativos, as coreografias criadas em oficinas de Dança, por exemplo, geralmente estavam presentes nas celebrações das comunidades escolares, algo que não se mostrou

como um fato recorrente nos espaços investigados.

Podemos considerar que, na escola, assim como ocorre com os professores de Matemática, Biologia e outras disciplinas, a expectativa da gestão escolar sobre o trabalho das professoras de Dança como regentes do Ensino de Artes é, principalmente e, depois de certo tempo de trabalho, a produção em sala de aula, sendo as apresentações de datas comemorativas, oportunidades para apresentar fragmentos de criações artísticas em processo, caso as professoras julguem adequado. Ainda que existam solicitações por parte da escola, especialmente para a Festa de São João, as participantes afirmam ter liberdade para aceitar ou não os pedidos da escola.

Sobre a abordagem de trabalho no *Ensino de Arte – especificidade Dança*, observamos que, mesmo as professoras que se utilizam, de forma acentuada, de gêneros de Dança para o desenvolvimento das suas aulas, buscam a sua transformação e atualização metodológica, objetivando ensinar os conhecimentos encarnados de uma maneira que, didaticamente, seja próxima do contexto e das possibilidades corporais dos estudantes.

Diferentemente das metodologias de ensino de Dança habitualmente vistas nas academias, estúdios e outros espaços não formais de ensino, na escola, a transposição didática (MELLO, 2000) parece constituir a chave para transformar uma prática que, fora do ambiente escolar, costuma ser caracterizada como tecnicista, numa prática lúdica e voltada ao conhecimento de si, à expressão corporal e à expansão da criatividade.

Através da análise das narrativas das professoras, detectamos que os gêneros de Dança costumam ser abordados como algo que dá sustentação a propostas que envolvem jogos de criação, atividades de fruição e estudos sobre as qualidades e possibilidades de movimento que, não necessariamente, fazem parte do universo original daquele gênero ou técnica de Dança.

Observamos, também, que o *saber Dança* proposto pelas professoras aos seus alunos diz respeito a conhecimentos inerentes à técnicas e gêneros de Dança dos quais elas tem maior

afinidade e conhecimento, e é atravessado por modos de ensino aprendidos ao longo da vida, nos espaços não formais, nos cursos de graduação, em cursos complementares de curta ou de longa duração e, pelo desejo criativo momentâneo das profissionais.

Essas características demonstram que, independentemente dos conteúdos abordados nas suas aulas, há o interesse, por parte das docentes, por colocar o seu próprio estilo nas práticas pedagógicas que estabelecem, alinhando-se, também, aos discursos contemporâneos de Dança, que levam em conta uma abordagem artística-docente flexível e, ao mesmo tempo, particularizada. Nesse sentido, cada profissional imprime suas peculiaridades criativas no trabalho docente, o que lhes permite um olhar individualizado, também, à história corporal de cada aluno.

Sintetizando os pontos mencionados pelas professoras sobre as suas práticas pedagógicas, identificamos objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e abordagens docentes, formas de avaliação e recursos mais utilizados nas aulas do *Ensino de Arte – especificidade Dança* nas escolas públicas estaduais sul-rio-grandenses.

Em relação aos objetivos do ensino de Dança no contexto escolar, evidenciam-se: proporcionar atividades em que os estudantes possam se expressar artisticamente, especialmente por meio da Dança; compreender o funcionamento do corpo e suas possibilidades expressivas; possibilitar a contextualização histórica-social através do conhecimento e estudo de obras de Arte e de manifestações artísticas e; instigar o pensamento crítico-reflexivo e o senso de cidadania.

Para o desenvolvimento das aulas, as professoras utilizam diferentes abordagens metodológicas, porém, existe uma característica recorrente nas suas condutas docentes, tal seja, a “[...] valorização da realidade do educando e do seu cotidiano, reconhecendo seus interesses e possibilidades, apresentando a Dança como patrimônio cultural” (BARRETO, 2008, p. 105).

Também, é possível identificar nas narrativas a presença de aspectos que condizem com

três pressupostos epistemológicos: o empirismo, através da pedagogia diretiva; o apriorismo, através da pedagogia não diretiva; e o construtivismo, através da pedagogia relacional (BECKER, 2008). Este último mostra-se como o pressuposto mais recorrente nas práticas pedagógicas em Dança relatadas pelas colaboradoras.

Junto aos objetivos e abordagens metodológicas, é possível listar os conteúdos específicos mencionados pelas professoras, dentre eles: consciência corporal; fatores e ações de movimento (LABAN, 1978); improvisação, experimentação e criação de movimentos; práticas somáticas; exploração rítmica por meio do movimento; jogos corporais; brincadeiras folclóricas; composição coreográfica; apreciação estética; história da Arte e da Dança; elementos da cultura Hip Hop; gêneros e técnicas de dança (Danças Populares, Danças Afro-brasileiras, Danças de Salão, Danças Urbanas e Danças Contemporâneas); *performance art*; relações entre dança e tecnologia (Vídeo Dança, Iluminação Cênica, Vídeo Clipes); espaços cênicos e elementos espetaculares (Figurino, Cenografia, Iluminação Cênica, Dramaturgia).

Ao avaliar a aprendizagem em Dança de seus alunos, as professoras costumam realizar uma avaliação diagnóstica e processual/formativa, na qual prevalece o curso da aprendizagem ao longo do ano letivo, e não em atividades esporádicas e caracterizadas, como meros testes quantitativos. Desse modo, as profissionais alinham-se aos critérios avaliativos sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte (BRASIL, 1997), segundo os quais os professores devem verificar na atuação dos seus alunos em aula, a compreensão da estrutura e do funcionamento do corpo e os elementos que compõem os seus movimentos, o interesse pela Dança como atividade coletiva e, a compreensão e a apreciação das diversas Danças como manifestações culturais.

Em relação aos recursos necessários utilizados para o desenvolvimento da aula de Dança, destacam-se: sala de aula com dimensões que permitam o deslocamento dos participantes, aparelho de som, colchonetes, computador, projetor audiovisual, lousa. Duas professoras se referiram ao uso de espelho nas suas aulas. Como recursos utilizados conforme

a particularidade de cada aula, foram citados, ainda: livros didáticos, balões, objetos pessoais, fotografias, cadernos, papel e canetas, imagens impressas, cadeiras, dentre outros.

Além disso, pelo nosso comprometimento com a profissionalização de Licenciados em Dança, abordamos aspectos da formação inicial dos professores, discussão instigada pelas narrativas das colaboradoras acerca das suas histórias de vida e da ligação entre suas práticas pedagógicas e a formação de nível superior.

Três das professoras denotam nas suas falas que, mesmo após o ingresso na universidade, e no decorrer da formação acadêmica de nível superior na área, a carreira do Magistério não fazia parte dos seus objetivos. Isso demonstra que, durante a graduação, a assunção da profissão não foi efetivada, o que explica não apenas a falta de desejo de tornar-se professor, mas também o tímido interesse, naquele momento formativo, pelos saberes pedagógicos necessários à prática docente na escola de ensino básico.

Ademais, percebemos que há uma tendência de que os processos usuais da profissão (IMBERNÓN, 2011), tenham ficado sob a responsabilidade da escola, enquanto espaço de trabalho, e não da universidade, enquanto espaço de preparação profissional.

De todo modo, reiteramos que algumas lacunas formativas possam e devam ser preenchidas durante o exercício da profissão docente, e que a formação universitária não é a única instância responsável pelos saberes docentes empregados na prática pedagógica, ou mesmo, pela definição de um perfil docente.

Inclusive, verificamos que a permanência das professoras na universidade, mesmo sem a intenção de investir na função docente, oferece a ideia de que os cursos de licenciatura em Dança, de forma geral, têm realizado um trabalho consistente no que se refere ao autoconhecimento, à valorização das aptidões individuais e ao desenvolvimento e evolução de capacidades artísticas dos seus acadêmicos. O encantamento pelo curso superior de Dança e pelo universo que o circunda, ocorrido no desenrolar da formação inicial, é percebido nas narrativas das colaboradoras.

Porém, conforme os depoimentos analisados, há uma distância significativa entre a formação inicial e a prática docente real das professoras e, por isso, confirmamos que a profissão docente em Dança no contexto selecionado é marcada pela inventividade e produção das profissionais que, ao investirem nas relações que permeiam os seus locais de trabalho, desempenham um papel fundamental, pois, junto às suas comunidades, fundam o ensino de Dança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

Este aspecto fundante reforça a nossa convicção de que os professores de Dança em atuação no território brasileiro são agentes da evolução teórico-prática da Dança no ambiente escolar. Da nossa parte, consideramos importante escutar atentamente as personagens que, no contexto sul-rio-grandense, possibilitam a concretização daquilo que, já há algum tempo, temos idealizado. Por consequência, precisamos rever discursos e práticas que permeiam e embasam a formação inicial do professor de Dança nos cursos de graduação.

Atão desejada aproximação entre a universidade e a escola é, por certo, tarefa primordial dos cursos de licenciatura. E os protagonistas dessa aproximação são os professores à frente de disciplinas que envolvem teorias e práticas pedagógicas, em geral, e os Estágios Docentes, em particular, assim como aqueles envolvidos em projetos ou programas que adentram no território escolar. Além das ações desenvolvidas de modo coletivo, como as alterações legislativas, por exemplo, os professores universitários, nas suas ações individuais, também são responsáveis, tanto pelos encontros entre a Educação Básica e a Educação Superior, como pelos eventuais desencontros entre esses universos.

Não tivemos, durante a investigação, a intenção de averiguar os projetos pedagógicos ou de fazer uma análise detalhada das atividades propostas pelas licenciaturas em Dança do país, ou mesmo, do estado, em relação às escolas de Educação Básica. Mas sim, de incitar uma discussão inicial acerca da prática docente entrelaçada à formação acadêmica do professor, a partir da união dos estudos teóricos e da análise das narrativas das colaboradoras de *Nós, professoras de dança* à nossa experiência profissional.

Atualmente estamos preocupados com a sobrevivência da profissão professor de Dança na Educação Básica, uma vez que, a exemplo do estado do Rio Grande do Sul, tivemos apenas um concurso com vagas específicas, e não podemos afirmar que teremos outro.

Mesmo com a promulgação da Lei 13.278 de 2016, que deve assegurar o nosso lugar na escola, vivemos atualmente um momento político instável: a cada instante, são implementadas, de forma mais ou menos impositiva, com mais ou menos participação popular ou de especialistas, novas propostas de mudança nas diretrizes da educação nacional. Nas propostas mais recentes, a obrigatoriedade dos componentes curriculares referentes às Artes, à Educação Física, à Filosofia, à Sociologia e ao Ensino Religioso é questionada, o que representa um grave retrocesso das conquistas da Educação Básica no Brasil.

Nesse sentido, não podemos deixar de pontuar o quanto foi desafiador desenvolver esta investigação no momento político-econômico-social em que nos encontramos no país.

A partir de agora pensamos em dar continuidade à pesquisa de diferentes formas. Uma delas é engendrar uma revisão da nossa própria conduta em relação ao ensino de Dança na escola, para que os resultados de pesquisa possam favorecer a qualificação da formação inicial de professores de Dança, iniciando esta ação pelo contexto onde trabalhamos.

Pensamos, também, que a conexão entre a prática docente das professoras, a discussão teórica e a revisão da nossa prática docente tenderá a gerar, em breve, uma investigação que tenha, como tema principal, a formação de professores de Dança.

Por fim, pensamos em continuar os estudos acerca das visualidades artísticas, paralelamente ao estudo de intersecções entre Artes Cênicas e Educação. Também, pretendemos divulgar o documentário *Nós, professoras de Dança* em escolas, eventos de divulgação artístico-científica, Secretarias de Educação e outras entidades de cunho educacional, como forma de propiciar a ampliação da compreensão sobre o universo da Dança na escola e, suas possíveis contribuições para a educação integral de crianças e jovens estudantes da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa?:** uma proposta para a educação infantil. São Paulo: Summus Editorial, 2016.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar.** 14^a Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ANDRADE, Carolina Romano de. **Dança para criança:** uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil. 2016. 309 f. Tese (Doutorado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2016.

ANJOS, Francisco Valdinei dos Santos. **O Entre-lugar e o não lugar da docência:** representações sociais de professores de dança. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014.

ASSIS, Thiago Santos de. **Avaliação da Aprendizagem em Dança:** um trânsito entre o dito e o feito em escolas municipais de Salvador. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança da Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

ASSUMPÇÃO, Andréa Cristhina Rufino. **Dança na Escola:** o trabalho criador que emerge das contradições na práxis educativa. 2005. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

AZEVEDO, Vanessa; *et al.* Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência.** Série IV, n.14, jul/ago/set, p. 159 –168, 2017.

BARONE, Thomas; EISNER, Elliot. Arts-based Educational Research. In: GREEN, J; GREGO, C; BELMORE, P. (Orgs.). **Handbook of complementary methods in educational research.** Mahwah, NJ: AERA, 2006. p. 95-109.

BARRETO, Débora. **Dança... Ensino, sentidos e possibilidades na escola.** Campinas: Autores Associados, 2008.

_____, Débora. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 1998. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas: São Paulo, 1998.

_____, Débora. Por que dançar na escola em uma época de crise? **Nuances: estudos sobre educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 37-39, 1995.

_____, Débora. **Dança... Ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BATALHA, Cecília Silvano. **Ensino de Dança na Escola: concepções e práticas na visão de professores**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

BECKER, Camila; et al. Manifestações e votos ao impeachment de Dilma Rousseff na primeira página de jornais brasileiros. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**. v. 13. n. 24. 2016.

BECKER, Fernando. Ensino e Pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-20.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: KARKOTLI, G. (Org.). **Metodologia: construção de uma proposta científica**. Curitiba: Camões, 2008. p. 45-56.

BIANCALANA, Gisela Reis. A Presença Performativa nas Artes da Cena e a Improvisação. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 121-148, jan./jun. 2011.

BINS, Gabriela Nobre; VALLE, Flavia Pilla do. Quem não dança segura criança: uma análise do papel da dança nas construções de identidades. **Revista da FUNDARTE**. Ano 5, n. 10.

Montenegro: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, jul/dez 2005.

BOAS, Priscilla Vilas. **A Improvisação em Dança**: um diálogo entre a criança e o artista professor. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, UNICAMP, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa**: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. *Aparecida*, São Paulo: Ideias e Letras, 2006. p. 21-54.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Palácio do Planalto, Brasília, DF: 1961.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CÁRDENAS, Carmela Oscanoa de. **O uso do folclore na educação**: o frevo na didática pré-escolar. Recife: Editora Massangana, 1981.

CARNEIRO, Natalia Martins. **A Dança no Processo Formativo do Educando**: elementos para um entendimento da dança na/da escola. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2003.

CAZÉ, Clotildes Maria de Jesus Oliveira. **Corpos que Dançam Aprendem**: análise do espaço da dança na rede pública estadual de Salvador/BA. 2008. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador: 2008.

CAZÉ, Ana Flávia Jesus Oliveira. **Dança Salvador**: mapeando o ensino da dança na rede municipal de ensino de Salvador/BA. 2014. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador: 2014.

CHAVES, Virgínia Maria Rocha. **Dança**: uma estratégia para revelação e reelaboração do corpo no ensino público fundamental. 2002. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador: 2002.

CHULTZ, Gabriela. **Coreografando em Larga Escala**: corpo social, corpo dançante. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

COELHO, Juliana de Moraes. **Negra, sim**: olhares docentes sobre a identidade étnica e a relação com o ensino de Danças Afro na cidade de Pelotas-RS. 2017. TCC – (Trabalho de Conclusão de Curso). Curso de Dança – Licenciatura, Universidade Federal de Pelotas-UFPel, 2017.

COMOLLI, Jean Louis. **Ver e Poder a inocência perdida:** cinema, televisão ficção, documentário. Belo Horizonte, Minas Gerais: Editora UFMG, 2008.

CONE, Theresa Purcell; CONE, Stephen L. **Ensinando dança para crianças.** 3 ed. Barueri, São Paulo: Manole, 2015.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. **Relatos de experincia e investigación narrativa.** In: LARROSA, Jorge. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, Espanha: Laertes, 1995.

CORRÊA, Josiane Franken. **Como fazer do PIBID um aliado para a inserção da dança no ambiente escolar?** In: ZANELLA, Andrisa Kemel; FERNANDES, Fernanda Vieira; NASCIMENTO, Flávia Marchi (Orgs.). PIBID Dança e PIBID Teatro UFPel: caminhos de formação docente. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 40-45.

_____, Josiane Franken. **Dança na Escola e a Construção do Co(rpo)letivo:** respingos sobre um processo educativo que dança (dançante que educa?). 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2012.

_____, Josiane Franken. **Educação, arte e atravessamentos:** onde está o *falar com?* In: GHIGGI, Gomercindo *et al.* (Orgs.). Leituras de Paulo Freire: política, cultura e formação humana. São Leopoldo, Rio Grande do Sul: Oikos, 2016. p. 94-104.

_____, Josiane Franken; NASCIMENTO, Flávia Marchi. Ensino de Dança no Rio Grande do Sul: um breve panorama. **Conceição Concept**, v. 2, n. 2, p. 53-68, jul-dez 2013.

_____, Josiane Franken; MARTINS, Iassanã; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Concepções pedagógicas e o ensino de dança na escola. **Revista da FUNDARTE. Ano 17**, n. 34. Montenegro: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, jul/dez 2017. p. 31-44.

_____, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança/Dance in K through 12 Basic Education: adequacy of contemporary practices in dance teaching. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 4, n. 3, p. 509-526, 2014.

COSTA, Suzana França da. Estéticas infantis: como operar com as crianças a mescla de dança e vídeo? **Revista da FUNDARTE**. Ano 10, n. 20. Montenegro: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, jul/dez 2010.

_____, Suzana França da. **Videodança na Educação**: crianças que operam e editam. 2011. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2011.

CRAVO, Claudia de Souza Rosa. **A criança, a Dança e a sociabilidade na escola**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2011.

CURVELO, Marília Nascimento. **A (in)visibilidade da dança nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador**. 2013. 208 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador.

DIAS, Belidson. **A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes**: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. Pesquisa Educacional Baseada em Arte: *a/r/tografia*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 21-26.

_____, Belidson; IRWIN, Rita. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: *a/r/tografia***. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

_____, Belidson. **Preliminares: *a/r/tografia* como metodologia e pedagogia em Artes**. In: AMARAL, Maria das Vitórias Negrieiros; SILVA, Maria Betânia e. (Orgs.). Conferências em Arte/Educação: narrativas plurais. Recife: FAEB, 2014. p. 249-257.

DOMINICÉ, Pierre. **O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais**. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. O método (auto)biográfico e a formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-96.

EISNER, Elliot. What artistically crafted research can help us understand about schools. In: **Educational Theory**, v. 45, United States of America, n. 1, University of Illinois, 1995. p. 1-6.

ESTORMOVSKI, Renata Cecilia. A parceria com o Sistema “S” na Rede Estadual do Rio Grande do Sul: investida para a implantação de um projeto educativo voltado para o mercado. **Revista Signos**, v. 38, Lajeado, n. 2, UNIVATES, 2017.

FABIÃO, Eleonora. Corpo Cênico, Estado Cênico. **Revista Contrapontos**. Vol. 10, n. 3, set-dez 2010, p. 321-326.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Corpo, disciplina e subjetivação nas práticas de dança: um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil**. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Rio Grande do Sul, 2017.

_____, Maria Fonseca. **Quem disse que não tem espaço pra dança na escola?** In: FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. Teatro e Dança nos Anos Iniciais. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 59-129.

_____, Maria; ICLE, Gilberto. Três tecnologias de subjetivação para pensar o ensino de dança na escola. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 628-650, jul./set. 2016.

FEIJÓ, Marcia Gonzalez. **A dança como conteúdo integrante da Educação Física escolar enquanto corporeificação do mundo sensível**. 1996, Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul: 1996.

FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**. New York, Columbia University, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

FERNANDES, Kelly Bomfim da Silva. **Dança no Espaço Escolar: abordagem a partir da LDB e os PCN's**. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

FERNANDEZ, Tatiana; DIAS, Belidson. A Investigação Baseada em Arte (IBA) e a

Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA): quatro questionamentos baseados nas concepções de arte e artista. **Revista VIS**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte. V.16, n. 2. Brasília: julho-dezembro, 2017.

FERRACINI, Renato. **A presença não é um atributo do ator**. In: ORLANDI, Eni. (Org.). Linguagem, Sociedade, Políticas. 1ed. Campinas e Pouso Alegre: RG e Univás, 2014. p. 227-237.

FERRARI, Marina Gonçalves Barbieri. Ensino de Dança e o desenvolvimento do potencial criativo. **Revista Polyphonia**, v. 27, n. 2, p. 97-111, 2016.

FERREIRA, Saralívia Salum. **Dança na Escola**: um processo de criação. 2009. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas: UNICAMP, 2009.

FIAMONCINI, Luciana. **Dança na Educação**: a busca de elementos na arte e na estética. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2003.

FIAMONCINI, Luciana. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Pensar a Prática** 6, jun./jul, 59-72, 2002-2003.

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de. A dança, a escola e seus diferentes espaços e tempos. **Dança**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 81-92, 2013.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. In: **Cadernos Cedex**, ano XX, nº 50, Abril/00. p.103-119.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**. n. 7. p. 77-88. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: 2009.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. In: **Cadernos Cedex**, ano XX, nº 50, Abril/00. p. 103-119, Campinas, São Paulo: 2000.

FRANCISCHI, Vanessa Gertrudes. **O processo pedagógico da dança na escola**: estudo de caso de uma escola do município de São José SC. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina: 2013.

FRANKEN, Josiane Gisela. **Co(rpo) letivo**: sinais sobre improvisação e dança na escola. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Corpo e Cultura: ensino e criação). Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul: 2010.

FREIRE, Ida Mara. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Caderno Cedes**, v. 21, n. 53, p. 31-55, Campinas, São Paulo: 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados Cortez, 1989.

_____, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 2011a.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 2011b.

_____, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Aline da Silva; JESUS, Ester Zuzo. **A educação formal**: focar em seus princípios para atender suas finalidades. In: FREITAS, Aline da Silva; RODRIGUES, Isabel; JESUS, Ester Zuzo. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: estudos em virtude dos 20 anos da Lei n. 9.394/1996. São Paulo: LTr, 2017. p. 13-20.

FREITAS, Luciane Prestes de. **A escola como lugar de Teatro**: táticas de ocupação do

espaço para o Teatro como disciplina na Educação Básica. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul: 2014.

FUX, María. **Dança, Experiência de Vida**. São Paulo: Summus, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2009.

GAUTHIER, Guy. **O Documentário**: um outro cinema. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2011.

GERKEN, Maria Aparecida de Souza. **Das Aulas aos Festivais**: a história da escolarização da dança no CEFET/MG. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: Minas Gerais, 1999.

GODOY, Kathya Maria Ayres de. **Marcas sobre a experiência na formação continuada em arte no projeto poéticas da dança na educação básica**. In: Congresso Nacional de Formação de Professores. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014. p. 4082-4093.

GONÇALVES, Camila Correia Santos. **Dança no ambiente escolar**: por um conhecimento com ações emancipatórias. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Dança). Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Salvador: Bahia, 2017.

GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva. Formação inicial do professor no Brasil: uma análise tridimensional (DCNs, PNE E O PIBID). **Revista Anthesis**: v. 6, n. 11, jan-jul, 2018. p. 76-90.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A investigação baseada em arte**: propostas para repensar a pesquisa em educação. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 39-62

HOFFMANN, Carmen Anita. **A trajetória do Curso de Dança da UNICRUZ (1998 – 2010)**. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

HOLANDA, Karla. Documentário brasileiro contemporâneo e a micro-história. **Devires: Cinema e Humanidades**, vol. 2, nº 1, jan.-dez 2004. p. 86-101. Belo Horizonte: UFMG/FAFICH, 2004.

ICLE, Gilberto. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, jan./jun. 2011. p. 09-27.

ICLE, Gilberto; COSTA, Rossana Perdomini Della; LOPES, Sílvia da Silva. Jogo, ludicidade e presença na Pedagogia do Teatro e da Dança. **Revista da FUNDARTE**. Ano 9, n. 17. Montenegro: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2009. p. 36-41.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IRWIN, Rita L. **A/r/tografia**. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 27-35. 2013a.

IRWIN, Rita L. **A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica**. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 125-135. 2013b.

IRWIN, Rita L. **Comunidades de prática a/r/tográfica**. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 155-167. 2013c.

JARDIM, Priscila Lourenzo; BERSELLI, Marcia. Teatro e dança com alunos surdos: experiências com o sistema *Viewpoints* e o encontro de culturas na sala de aula. **Revista da FUNDARTE**. Ano 17, n. 33. Montenegro: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, jan/jul 2017.

JESUS, Caroline Kummer de. **Trajetórias dançantes**: influências constitutivas do ser professor de dança. 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação PUCRS. 2015.

JESUS, Thiago Silva de Amorim. **Desafios para o ensino formal de dança na escola**. In: MEIRA, Mirela Ribeiro; SILVA, Ursula Rosa da; CASTELL, Cleusa Peralta (Orgs.). *Transprofessoralidades: sobre metodologias do ensino da arte*. Pelotas: Editora Universitária UFPel, 2013. p. 181-192.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração das histórias de vida. **Educação**. n. 3. Porto Alegre, set-dez 2007. p. 413-438.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista Narrativa**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 13. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 90-113.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

_____, Rudolf. **Modern Educational Dance**. London: Macdonald & Evans Ltd, 1948.

_____, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LACERDA, Juliana Ramires; REIS, Sandra Melo dos; SANTOS, Nálbia de Araújo. Os fatores extrínsecos e intrínsecos que motivam os alunos na escolha e na permanência no curso de ciências contábeis: um estudo da percepção dos discentes numa Universidade Pública. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 27, n. 1, 2008. FURB, Blumenau: Santa Catarina. p. 67-80.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, mar. 2003. p. 65-88.

LIMA, Elaine C. Pereira; FIAMONCINI, Luciana. Dançando na escola, politizando a dança: um estudo sobre o projeto dança escolar da Prefeitura Municipal de São José. **Motrivivência - Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**. Ano XVI, nº 23, p. 29-41,

São José SC, 2004.

LIMA, Elaine C. Pereira. **Que dança faz dançar a criança?** Investigando as possibilidades da dança-improvisação na educação infantil. 2009, 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Santa Catarina.

LOPES, Sílvia da Silva. O ensino da dança na pré-escola: uma discussão metodológica. **Revista da FUNDARTE**. Ano 6, n. 11-16. Fundação Municipal de Artes de Montenegro. Montenegro: Rio Grande do Sul, 2006.

LOPES, Beliza Stasinski. Narrativas autobiográficas sobre greves do CPERS/Sindicato de 1991 a 2016. **Acesso Livre**. n. 8. jul-dez. 2017, Porto Alegre: Rio Grande do Sul.

LUPINACCI, Letícia Gabriela; CORRÊA, Josiane Franken. Redes colaborativas de criação em dança: a composição coreográfica na contemporaneidade. **Revista da FUNDARTE**. n. 29. p. 121-136. Fundação Municipal de Artes de Montenegro. Montenegro: Rio Grande do Sul, 2015.

LUZ, Roberta Jorge. **A linguagem da Dança no currículo de Arte**: um estudo de caso em escolas estaduais de Sorocaba – São Paulo. 2014, 227 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Instituto de Artes. São Paulo, 2014.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação e Sociedade**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. São Paulo, Cortez, 2007.

_____, Isabel A. **A Dança no Contexto**: uma proposta para a educação contemporânea. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____, Isabel A. Coreologia: um estudo sobre sua adequação nos cursos de formação de professores em dança. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 17, n. 1-2, p.

148-183, jan./dez. 1991.

_____, Isabel A. Corpo, dança e educação contemporânea. **Pro-posições**. Campinas, v. 9, n. 2 (26), p. 70-78, jun. 1998.

_____, Isabel A. **Dance in the Curriculum**: the Brazilian case. 1989. Dissertação (Mestrado em MA in Dance Studies) – Laban Centre for Movement and Dance, London, 1989.

_____, Isabel A. Dança e educação. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 1-2, p. 05-22, 1990.

_____, Isabel *et al.* Dança na Escola arte e ensino. **Boletim Salto para o futuro**, v. 22, 2012.

_____, Isabel. Dançando na escola. In: **Motriz**. v. 3. n. 1. 1997. p. 20-28.

_____, Isabel. Do peso de viver à leveza de criar: função social do ensino de dança hoje. **Revista da FUNDARTE**. v. 1. n. 2. Fundação Municipal de Artes de Montenegro, Montenegro: Rio Grande do Sul, 2001.

_____, Isabel. **Ensino de Dança Hoje**: textos e contextos. Cortez, 1999.

_____, Isabel. **Metodologia para o Ensino de Dança**: luxo ou necessidade? In: PEREIRA, Roberto & SOTER, Silvia. (Org.) Lições de Dança 4. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.

_____, Isabel. **Linguagem da Dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARTINS, Adriana dos Reis. As entrelinhas do ensino das artes na educação básica. Teatro: criação e construção de conhecimento, v. 2, n. 2, 2014.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 9, n. 35, p. 173-182, 2009.

MARTINS, Cleide. **Improvisação Dança Cognição**: os processos de comunicação no corpo. 2002. Doutorado (Comunicação e Semiótica), Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2002.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **(Des)arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo (Orgs.). Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 144-165.

MAÇANEIRO, Scheila Mara. **Pedagogia Crítica aplicada à dança no ensino fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador: UFBA, 2008.

MARTINS, Ricardo Marinelli. **Corpos, Culturas e Danças**: dançando na escola por uma escola que dance. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: Paraná, 2005.

MELO, Adriana Almeida Salles de; SOUSA, Flávio Bezerra de. A agenda do mercado e a educação no Governo Temer. **Revista Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, Universidade Federal da Bahia, v. 9, n. 1, p. 25-36, 2017.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MENESES, Sônia. Luto, identidade e reparação: videobiografias de desaparecidos na ditadura militar brasileira e o testemunho no tempo presente. In: **História Oral**, v. 17, n. 1, p. 135-161, jan./jun. 2014.

MÖDINGER, Carlos *et al.* **Artes Visuais, Dança, Música e Teatro**: práticas pedagógicas e colaborações docentes. 1. ed. Erechim: Edelbra, 2012a.

MÖDINGER, Carlos *et al.* **Práticas Pedagógicas em Artes**: espaço, tempo e corporeidade. 1. ed. Erechim: Edelbra, 2012b.

MOOJEN, Alexandra de Castilhos; WOLFFENBUTTEL, Cristina Rolim; NARVAZ, Martha Giüdice. *Corpos e gêneros dançam na escola: possibilidades de subversão na educação. Revista da FUNDARTE*. Ano 17, n. 34. Fundação Municipal de Artes de Montenegro, jul/dez 2017. Montenegro: Rio Grande do Sul. 2017.

MORANDI, Carla Silvia Dias de Freitas. **Passos e Descompassos do Ensino da Dança nas Escolas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas: São Paulo, 2005.

MUGNAINI, Rogério; STREHL, Leticia. Recuperação e impacto da produção científica na era Google: uma análise comparativa entre o Google Acadêmico e a Web of Science. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, n. Esp, 2008.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação: pré-escola a universidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995a.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação: princípios, métodos e técnicas**. Rio de Janeiro - RJ: Sprint, 1995b.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário**. São Paulo: Papyrus, 2005.

NEPOMUCENO, Cínthia. **Processo Transcoreográfico: uma alternativa metodológica para a docência artística na área de dança**. 2014. Tese (Doutorado em Artes) Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília. Brasília: Distrito Federal, 2014.

NONO, Maévi Anabel. **Professores Iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NOVARINA, Valère. **Diante da Palavra**. Tradução: Angela Leite Lopes. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

NÓVOA, Antonio. **A Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Portugal, Publicações Don Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Portugal, Porto Editora Ltda, 1995.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Narrativas e Saberes Docentes**. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). Narrativas e saberes docentes. Ijuí: Rio Grande do Sul, Editora Unijuí, 2006. p. 169-190.

OSSONA, Paulina. **A Educação pela Dança**. São Paulo: Summus, 1988.

PARISOTO, Bruno; PINTO, Aline Silva; LOPES, Sílvia da Silva. Avaliação: o professor de dança como avaliador de quê? **Revista da FUNDARTE**. Ano 14, n. 27. Fundação Municipal de Artes de Montenegro, jan/jun 2014. Montenegro: Rio Grande do Sul, 2014.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Paisagens Urbanas**. 4. ed. São Paulo: Editora Senac, 2003.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, mar. 2004.

PEREIRA, Sybelle. **Dança na Escola**: pressupostos fundamentados na perspectiva sócio-histórica de Vigotsky. 1997. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1997.

PIAGET, Jean. **Origins of intelligence in the child**. London: Routledge & Kegan Paul, 1936.

PICCININI, Larise; SARAIVA, Maria Do Carmo. A dança-improvisação e o corpo vivido: re-significando a corporeidade na escola. **Pensar a Prática**, v. 15, n. 3, 2012.

PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso de vida: entre a hetero e a ecoformação**. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. O método (auto)biográfico e a formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 96-118.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2012.

PUCCINI, Sérgio. **Roteiro de Documentário**: da pré-produção à pós-produção. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

RABELO, Amanda Oliveira. “Eu gosto de ser professor e gosto de crianças” – A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. **Revista Lusófona de Educação**. v. 15. Lisboa: Portugal, 2010. p. 163-173.

REIS, Ana Paula Silva dos; VALLE, Flavia Pilla do. Os processos de criação em Dança em aulas de Educação Artística na rede pública. In: VALLE, Flávia Pilla do; FERRAZ, Wagner (Orgs.). **Anais do V Encontro Estadual de Graduações em Dança**, 12 a 14 julho de 2016: cultura da gratuidade. Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2016. p. 470-471.

RENGEL, Lenira. **O corpo e possíveis formas de manifestação em movimento**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação-Diretoria de Projetos Especiais, 2004.

_____, Lenira; MOMMENSOHN, Maria. **O movimento expressivo e a criança pré-escolar**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos, 1992.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Lições do Rio Grande**: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Artes e Educação Física. Vol. II. 2009.

ROBATTO, Lia. **A dança como via privilegiada de educação**: relato de uma experiência. Salvador: Bahia, EDUFBA, 2012.

ROCHA, Thereza (Org.). **Graduações em Dança no Brasil**: o que será que será? Joinville: Santa Catarina, Nova Letra, 2016. p. 29-36.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas *et al.* Pesquisa em educação e bricolagem científica:

rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 162, 2016. p. 966-982.

ROSA, Tatiana Nunes da. O termo “Educação Somática” perspectivado pela criação em dança no Brasil. **Caderno GIP-CIT**, ano 20, nº 36, 2016. Disponível em: <<http://www.ppgac.tea.ufba.br/wp-content/uploads/GIPE-CIT-N36.pdf#page=87>> Acesso em 30 abr. 2018.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SALLES, Cecília Almeida. **Arquivos de Criação**: arte e curadoria. Vinhedo, São Paulo: Editora Horizonte, 2010.

_____, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado**: processo de criação artística. 6ª ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

_____, Cecília Almeida. **Redes de Criação**: construção da obra de arte. 2ª ed. Vinhedo, São Paulo: Editora Horizonte, 2015.

SANTOS, Carolina Junqueira dos. **O corpo, a morte, a imagem**: a invenção de uma presença nas fotografias memoriais e post-mortem. 2015, 288 f. Tese (Doutorado em Artes). Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

SALVA, Sueli. **Vai ter dança hoje?**: itinerários juvenis no espaço escolar. 2003. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre: Rio Grande do Sul, 2003.

SANTOS, Bruna Bardini dos. **Videodança na escola**: reflexões sobre o corpo e a dança no contexto escolar. 2015, 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: Paraná, 2015.

SANTOS, Cristiane Gomes dos. **Dança, Arte e Educação**: os discursos teóricos produzidos

para a escola. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUCGoiás. Goiânia: Goiás, 2008.

SARAIVA, Maria do Carmo. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 30, nº. 3, mayo, 2009, p. 157-171. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

_____, Maria do Carmo. Ensinando dança através da improvisação. **Revista Motrivivência**, nº. 5; 6; 7, p. 166-169, 1994. Florianópolis: Santa Catarina, 1994.

SCARPATO, Marta Thiago. **O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: São Paulo, 1999.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SILVA, Angela Ferreira da. **Projeto Dança Criança e Escola Cidadã: o aprendizado da dança e a construção de significados**. 2007. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação PUCRS.

SILVA, Edna Christine. **Corpomídia na Escola: uma proposta indisciplinar**. São Paulo: PUC/SP, 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Graduação em Dança no Brasil: professor como orientador e aluno como protagonista**. In: ROCHA, Thereza (Org.). Graduações em Dança no Brasil: o que será que será? Joinville: Nova Letra, 2016. p. 29-36.

SILVA, Roberto da. **Prefácio**. In: FREITAS, Aline da Silva; RODRIGUES, Isabel; ZUZO, Ester. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: estudos em virtude dos 20 anos da Lei n. 9.394/1996. São Paulo: LTr, 2017. P. 9-12.

SILVEIRA, Silvia Camara Soter da. **Saberes docentes para o ensino de Dança: relação**

entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e região metropolitana. 2016. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Rio de Janeiro, UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: RJ, 2016.

_____, Silvia Camara Soter da; NOGUEIRA, Monique Andries. Saberes Docentes. **OuvirOuver**. v. 12, n. 2. Uberlândia: Minas Gerais, 2016. p. 270-280.

SINNER, Anita; et al. **Analisando as práticas dos novos acadêmicos**: teses que usam metodologias de pesquisas em educação baseadas em arte. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. P. 99-124.

SMITH-ARTAUD, Jacqueline. **The art of dance in education**. 2º ed. London: A & C Publishers Limited, 2002.

SOUSA, Sílvia Azevêdo. **Ensino de Dança na Escola**: um estudo de atualização de referenciais sobre a compreensão de corpo na formação de professores em João Pessoa-PB. 2015. 108f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia. Salvador: Bahia, 2015.

SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. **Corpos que Dançam Dentro e Fora da Escola**: discursos pela interculturalidade na dança no ensino. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Universidade Federal de Pernambuco, Recife: Pernambuco, 2010.

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

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. v. 25, n. 11. Natal, jan./abr. 2006. p. 22-39.

_____, Elizeu Clementino de. Abordagem Experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: **Boletim Salto para o Futuro**: histórias de vida e formação de professores. Brasil: Ministério da Educação, março 2007. p. 14-22.

_____, Elizeu Clementino de. **História de vida e formação de professores**: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto)biográficas. In: MACEDO, Roberto Sidney. (Org.). Currículo e docência: tensões contemporâneas interfaces pós-formais. Salvador: Editora da UNEB, 2003, p. 35-56.

_____, Elizeu Clementino de; ALMEIDA, Joselito Brito. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica em rede**. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica Temas Transversais. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

STOKOE, Patricia; HARF, Ruth. **Expressão Corporal na pré-escola**. São Paulo: Summus, 1987.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação Somática e Artes Cênicas**: princípios e aplicações. Campinas. São Paulo. Papyrus, 2012.

STRAZZACAPPA, Márcia. A tal 'dança criativa': afinal, que dança não seria?. In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **Algumas Perguntas Sobre Dança e Educação**. Joinville, Santa Catarina: Nova Letra, 2010. P. 39-46.

_____, Márcia. **Dançando na Chuva... e no Chão de Cimento**. In: FERREIRA, Sueli (Org.). O Ensino das Artes: construindo caminhos. 10ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012. p. 39-78.

_____, Márcia. **Empilhando carteiras à procura de um espaço vazio**. V Congresso da ABRACE. Anais do V Congresso da ABRACE. v. 9, n. 1. 2008.

_____, Márcia. Profissão professor de dança: um breve cartografia do ensino de dança no estado de São Paulo. **Revista Moringa** - artes do espetáculo. n. 2. Departamento de Artes Cênicas da UFPB: jul./dez. de 2011. p. 27-40.

_____, Márcia et al. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, 2001a.

_____, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, v. 6, p. 73-86, 2002.

_____, Márcia. **Dançando na Chuva... e no Chão de Cimento**. In: FERREIRA, Sueli (Org.). O Ensino das Artes: construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001. p. 39-78. 2001b.

_____, Márcia. O swing do ensino de dança no Brasil: um balanço de quase duas décadas. **Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**, v. 3, n. 1, 2014.

_____, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

SUBTIL, Maria José Doza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 11, n. 41, p. 241-254, mar. 2011.

TADRA, Débora; VIOL, Rosimara; ORTOLAN, Sabrina; MAÇANEIRO, Scheila. **Linguagem da Dança**. Curitiba, Paraná: InterSaberes, 2012.

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

_____, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

_____, Maurice; LEVASSEUR, Louis. **A divisão do trabalho educativo**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2011.

TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Orgs.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville, Santa Catarina: Nova Letra, 2010.

_____, Airton. Na dança da pós-modernidade: perspectivas para começar a

compreender o desafio da escola hoje. **Revista da FUNDARTE**. Ano 8, n. 16. Fundação Municipal de Artes de Montenegro, jul/dez, 2008. p. 13-19. Montenegro: Rio Grande do Sul, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto; *et al.* **A agonia do(a) educador(a) sul-rio-grandense**: histórias de vida. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2006.

ULRICH, Ana Denise; RHODEN, Sandra; SCHOELLKOPF, Suzana. Dança, Música, Artes Visuais e Teatro: reflexões sobre as práticas pedagógicas em sala de aula e o professor propositor. **Revista da FUNDARTE**. Ano 14, n. 28. Fundação Municipal de Artes de Montenegro, jul/dez 2014. Montenegro, Rio Grande do Sul: 2014.

VALLE, Flávia Pilla do. Encontros anteriores. In: VALLE, Flávia Pilla do; FERRAZ, Wagner (Orgs.). **Anais do V Encontro Estadual de Graduações em Dança**, 12 a 14 julho de 2016: cultura da gratuidade. Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2016. p. 23-26.

VALLE, Flavia Pilla do; HAAS, Aline Nogueira. Formação em dança no Rio Grande do Sul e sua interface com a pesquisa. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, ano 11, nº 21, p. 22-25.

VARGAS, Lisete Arnizaut Machado. **Escola em Dança**: movimento, expressão e arte. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Mediação, 2007.

VEIGA, Ilma Alencastro. **Organização didática da aula**: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Alencastro (org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011. p. 267-298.

VERDERI, Erica. **Dança na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

VERDERI, Erica. **Dança na Escola**: uma proposta pedagógica. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – 1996. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo: 1996.

VIEIRA, Alba Pedreira. Ampliando a acessibilidade à arte, dança e cultura em escolas públicas mineiras. **Anais do Enecult**, Universidade Federal da Bahia, UFBA, 2011.

VIEIRA, Alba Pedreira; LIMA, Maristela Moura Silva. Dança educação: poéticas que se encontram em suas relações com a sociedade. **Revista da FUNDARTE**. Ano 8, n. 16. Montenegro: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, jul/dez, 2008. p. 8-12.

VIEIRA, Marcilio de Souza. Dança e a proposta da transdisciplinaridade na educação. **Eccos Revista Científica**. São Paulo: Universidade Nove de Julho, UNINOVE, n. 27, 2012.

VIEIRA, Marcilio de Souza. O sentido da dança na escola. **Educação em Questão**. Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, v. 29, p. 103-121, 2007.

WOLKMER, Juliana Ribeiro. **Formação em Teatro na UFRGS (1960-1973)**: Memórias de Tempos de Ousadia e Paixão. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). 2017, 163 f. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Rio Grande do Sul, 2017.

ZANCAN, Rubiane Falkenberg. **Sensibilidade e crítica aliadas ao ensino de dança na escola**. Montenegro, RS: Seminário Nacional de Arte e Educação, n. 23, p. 70-75, 2012.

FILMES CITADOS

A LISTA DE SCHINDLER (filme). Direção: Steven Spielberg. Produção: Steven Spielberg; Gerald R. Molen; Branko Lustig. Estados Unidos da América: *Eastman Black and White Film*, 1993.

COREOGRAFANDO EM LARGA ESCALA – JULINHO (filme). Direção: Gabriela Chultz. Produção: Grupo My House. Brasil: Grupo My House, 2014.

EDIFÍCIO MASTER (filme). Direção: Eduardo Coutinho. Produção: Beth Formaggini. Brasil: VideoFilmes Produções Artísticas Ltda, 2002.

O QUE A DANÇA TE FAZ SENTIR? (filme). Direção: Airton Tomazzoni e Débora Leal. Produção: Escola Preparatória de Dança de Porto Alegre. Brasil: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2015.

QUANDO SINTO QUE JÁ SEI (filme). Direção: Antonio Sagrado; Raul Perez; Anderson Lima. Produção: Antonio Sagrado; Raul Perez. Brasil: Despertar Filmes, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Carta 1

Local, data

Assim como meu presente vivo dá acesso a um passado que, todavia, eu não vivo mais, e a um porvir que não vivo ainda, que talvez eu não viverei jamais, ele também pode dar acesso à temporalidades que eu não vivo, e pode ter um horizonte social, de forma que meu mundo se acha ampliado na proporção da história coletiva que minha existência privada retoma e assume.
Merleau-Ponty

Querida professora, acreditamos que as suas ações demarcam um território antes inexplorado e que hoje, a sua história faz parte de um movimento social importante para a arte-educação do nosso Estado. Vemos você como a pessoa que, no contato íntimo com a escola, inventa e reinventa possibilidades reais para o ensino de dança e por isso, gostaríamos de ouvir o que você tem a dizer sobre esta realidade.

Nesse primeiro momento, pensamos em criar uma forma diferente para lhe perguntar sobre as temáticas que nos interessam. Na expectativa de se aproximar um pouquinho mais do seu olhar, pedimos que você nos envie 9 fotografias que tenham alguma relação com as legendas abaixo:

- 1) Eu, professora de dança.
- 2) Ensinar dança envolve...
- 3) Quando cheguei na escola...
- 4) Os alunos daquela turma...
- 5) O lugar onde estou e suas peculiaridades...
- 6) Nunca me esqueci do dia em que...
- 7) Minhas inspirações, minhas invenções...
- 8) A minha aula “dá certo” quando...
- 9) O antes e o depois de lecionar na escola...

Essas fotografias podem ser de diferentes épocas e captadas com qualquer equipamento (câmera, celular, etc), desde que representem/remetam/tenham conexão (para você) com as legendas colocadas acima. Você também pode tirar fotografias a partir de agora para nos enviar, caso assim desejar. Solicitamos que nos envie as imagens digitalizadas por e-mail (josianefranken@gmail.com). Por favor, coloque o número da legenda no nome do arquivo e, em caso de dúvidas, não hesite em nos perguntar. Logo mais nos encontraremos!

Esperamos receber o *seu olhar* com a mesma ansiedade que temos para ouvir a *sua voz*.

Atenciosamente,
Josiane Franken Corrêa – Doutoranda em Artes Cênicas
Álvaro Bonadiman Aguiar – Cineasta Colaborador da Pesquisa
Vera Lúcia Bertoni dos Santos – Orientadora da Pesquisa

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados da Professora Participante

Nome completo:

Data de nascimento:

Naturalidade:

Formação Acadêmica / Instituição / Ano:

Escola em que atua:

Cidade:

Turmas em que atua:

Data em que iniciou o trabalho nesta escola:

Em atuação: () sim () não

Data de preenchimento das informações acima:

Você está sendo convidada a participar de um estudo sobre a docência de Dança no Estado do Rio Grande do Sul. Assim, pedimos que leia este documento e esclareça dúvidas antes de consentir em participar.

Objetivo principal da pesquisa: analisar, a partir da narrativa e de um processo colaborativo de criação de um documentário, a conjuntura contextual, assim como as decisões individuais que propiciam às professoras de dança atuantes na rede pública estadual do Rio Grande do Sul o desenvolvimento do seu trabalho.

Procedimentos: à participante será solicitado o envio por e-mail de fotografias pessoais e a realização de um encontro presencial para a realização de entrevista narrativa com gravação de vídeo. O tempo estimado da entrevista narrativa é de 45 minutos e da captação de imagens é de 2 horas.

Riscos e Benefícios: a participação no estudo não oferece riscos à saúde. Considera-se o envolvimento na pesquisa como benéfico, pois o estudo contribuirá para melhor caracterização da docência em dança nas escolas estaduais sul-rio-grandenses, resultando no compartilhamento de informações que poderão servir como fonte de pesquisa sobre o tema em questão.

Voluntariedade e confidencialidade: A recusa em participar do estudo será respeitada, podendo a coleta ser interrompida a qualquer momento, a critério da participante. A participação na pesquisa é voluntária e os dados coletados serão divulgados no texto e no documentário a ser realizado, inclusive nome, imagens e dados pessoais. Há também a possibilidade de anonimato – sem exposição de nome e imagem no documentário e no texto escrito –, caso a professora convidada desejar participar, preservando a sua identidade. Além disso, a participante terá acesso ao material produzido antes da divulgação, podendo escolher a retirada de informações e imagens referentes a sua entrevista.

Novas informações: a qualquer momento a participante poderá entrar em contato com a pesquisadora para obter informações sobre o estudo.

Ass. Participante da Pesquisa

Ass. Pesquisadora
Josiane Franken Corrêa
Doutoranda em Artes Cênicas
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Eu, professora de dança:
porque não estou lecionando em uma escola estadual

Este formulário é parte dos procedimentos de uma pesquisa de Doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (UFRGS) pela aluna Josiane Franken Corrêa, sob orientação da Prof^ª Dr^ª Vera Lúcia Bertoni dos Santos. A investigação tem como tema a docência em Dança nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul e busca mapear a prática docente das professoras de Dança concursadas a partir da seleção regida pelo Edital 001/2013 da Secretaria Estadual de Educação. É também do interesse da pesquisadora averiguar os motivos pelos quais algumas profissionais optaram por não assumir o cargo ou pela exoneração do mesmo. A participação na pesquisa é voluntária, sendo assegurado o anonimato das colaboradoras.

Obrigada pela contribuição!

Identificação:

Nome Completo:
Data de Nascimento:
Formação Acadêmica:
Contato:

Questionário

1. Ao ser nomeada para o cargo de professora de "Artes - Dança" no Magistério Estadual do RS, qual foi a sua decisão?
[] Assumir o cargo.
[] Não assumir o cargo.
2. No caso de você ter escolhido assumir o cargo: como aconteceu a designação da escola em que você passou a atuar?
3. Como se deu a sua inserção no ambiente escolar como professora de Dança?
4. Quanto tempo você lecionou na(s) escola(s)? Se for possível, indique o período (datas).
5. Descreva de modo breve como foi o desenvolvimento do seu trabalho na(s) escola(s).
6. Qual foi o motivo de você ter optado por não assumir o cargo ou solicitar exoneração? Explique.

Caso desejar, escreva um recado para a pesquisadora ou sobre a sua relação com a temática abordada nesta pesquisa.

APÊNDICE 4

NÓS, PROFESSORAS DE DANÇA:
ensaio documental sobre a docência em dança no Rio Grande do Sul

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Álvaro Bonadiman Aguiar, brasileiro, bacharel em Cinema e Audiovisual, inscrito no CPF nº XXXXX, RG XXXXX, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar como colaborador no projeto de pesquisa “Nós, professoras de dança: ensaio documental sobre a docência em dança no Rio Grande do Sul (RS)”, desenvolvido pela doutoranda Josiane Gisela Franken Corrêa, brasileira, professora, inscrita no CPF nº 010.634.080-83, RG 2081423481, junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desempenhando a função de cineasta do documentário “Nós, professoras de dança”, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração. Fui informado do objetivo estritamente acadêmico do estudo, que, em linhas gerais é: mapear a docência em dança nas escolas públicas estaduais do RS, através da produção de um documentário com as professoras envolvidas na investigação.

Pelotas, 16 de outubro de 2018.

Álvaro Bonadiman Aguiar

Josiane Franken Corrêa

APÊNDICE 5

NÓS, PROFESSORAS DE DANÇA: ensaio documental sobre a docência em dança no Rio Grande do Sul

AUTORIZAÇÃO

Eu, Marco Antonio Moreira Xavier (Kako Xavier), brasileiro, músico, inscrito no CPF nº XXXXX, RG XXXXX, autorizo a utilização e/ou exploração da obra musical “Parar de Ventar”, gravada por mim, por parte de Josiane Gisela Franken Corrêa, brasileira, professora, inscrita no CPF nº 010.634.080-83, RG 2081423481, como trilha sonora do documentário “Nós, professoras de dança”, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração. Fica ainda autorizada a veiculação do material em qualquer meio de comunicação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem quaisquer ônus e restrições.

Pelotas, agosto de 2018.

Marco Antonio Moreira Xavier

Josiane Gisela Franken Corrêa

APÊNDICE 6

NÓS, PROFESSORAS DE DANÇA: ensaio documental sobre a docência em dança no Rio Grande do Sul

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Gianni Rafaela Franken, brasileira, arquiteta e urbanista, inscrita no CPF nº XXXXX, RG XXXXX, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar como colaboradora no projeto de pesquisa “Nós, professoras de dança: ensaio documental sobre a docência em dança no Rio Grande do Sul (RS)”, desenvolvido pela doutoranda Josiane Gisela Franken Corrêa, brasileira, professora, inscrita no CPF nº XXXXX, RG XXXXX, junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desempenhando a função de designer/artista gráfica da tese de doutorado “Nós, professoras de dança: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul”. Fui informada do objetivo estritamente acadêmico do estudo, que, em linhas gerais é: mapear a docência em dança nas escolas públicas estaduais do RS, através da produção de um documentário com as professoras envolvidas na investigação.

Pelotas, 14 de novembro de 2018.

Gianni Rafaela Franken

Josiane Franken Corrêa

APÊNDICE 7

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador(a) da cédula de identidade
_____, CPF N° _____,
_____ (função) da Instituição
_____, autorizo a gravação em vídeo de
imagens desta instituição para a realização do documentário “Eu, professora de dança”, parte integrante da
pesquisa de Doutorado provisoriamente intitulada “Docência em dança na escola pública estadual do Rio
Grande do Sul: uma narrativa colaborativa”, desenvolvida pela doutoranda Josiane Gisela Franken Corrêa junto
ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Fica ainda
autorizada a veiculação do material audiovisual captado em qualquer meio de comunicação para fins didáticos,
de pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem quaisquer ônus e restrições e, a cessão de direitos de
veiculação, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

_____, _____ de _____ de 2018

Assinatura

“Se, ao longo da história, a gente aprende a ler os fatos históricos através da Arte, então que a Arte faça a gente produzir novos fatos também, a partir da gente, tomar novas atitudes, sabe?”

Professora Jaciara

“Se tu trazer uma aula de dança onde tu possa, em algum momento, puxar esse espírito lúdico para a vivência, tua vai ter um resultado bem interessante, a presença vai se firmando e o grupo vai rindo, vai se soltando, vai se desligando do lado de fora e vai entrando na atividade.”

Professora Roberta

“Eu comecei a apreciar tanto o erro quanto o acerto. Às vezes eu faço algum passo: ‘-Não professora! Esse é muito difícil, a gente não consegue!’

E aí eu tento insistir... ‘-Não, vamos ver até onde vocês conseguem!’ Mas eu dou um passo atrás também com eles, desconstruo alguma coisa.”

Professora Tainá

“É muito legal perceber esses micromovimentos, que tu vai formando naquele meio ali, que é tão duro, que é tão tradicional, que não é sempre que vêo novo com bons olhos. Então, esses micromovimentos estão existindo e diariamente eles... eles vão acontecendo.”

Professora Taís

“Pra mim, essa coisa de ser professora é tu ir para um desconhecido, às vezes. É tu saltar pra um desconhecido. Muitas vezes, quando eu vou dar aula, quando vou trabalhar algumas coisas com eles, eu sinto frio na barriga.”

Professora Ana Paula