



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Cecília Silvano Batalha**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA PARA O CONTEXTO  
ESCOLAR NO PASSO DA PRÁTICA REFLEXIVA: O PIONEIRISMO  
DA ESCOLA DE DANÇA DA UFBA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Rio de Janeiro, 2021

CECÍLIA SILVANO BATALHA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA PARA O CONTEXTO  
ESCOLAR NO PASSO DA PRÁTICA REFLEXIVA: O PIONEIRISMO  
DA ESCOLA DE DANÇA DA UFBA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giseli Barreto da Cruz

RIO DE JANEIRO, 2021

### CIP - Catalogação na Publicação

SB328f Silvano Batalha, Cecília  
A formação de professores de dança para o contexto  
escolar no passo da prática reflexiva: o  
pioneirismo da Escola de Dança da UFBA / Cecília  
Silvano Batalha. -- Rio de Janeiro, 2021.  
244 f.

Orientadora: Giseli Barreto da Cruz.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2021.

1. Formação de professores. 2. Formação de  
professores de dança. 3. Epistemologia da Prática.  
4. Base de Conhecimento Profissional Docente. 5.  
Escola de Dança da UFBA. I. Barreto da Cruz, Giseli  
, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE  
DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Aos 23 dias do mês de março de 2021, às 09:00 h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Tese intitulada **"A formação de professores de Dança para o contexto escolar no passo da prática reflexiva: o pioneirismo da Escola de Dança da UFBA"**, de autoria do(a) doutorando(a) **Cecília Silvano Batalha** (participação por videoconferência), candidato(a) ao título de **Doutor em Educação**, turma **2017** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Professor(a) orientador(a) Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz (UFRJ - participação por videoconferência), Prof(a). Dr(a). Monique Andries Nogueira (UFRJ - participação por videoconferência), Prof(a). Dr(a). Silvia Camara Sotter da Silveira (UFRJ - participação por videoconferência), Prof(a). Dr(a). Márcia Maria Strazzacappa Hernandez (UNICAMP - participação por videoconferência) e Prof(a). Dr(a). Luciana Esmeralda Ostetto (UFF - participação por videoconferência), considerou o trabalho:

( X ) Aprovado(a) ( ) Aprovado(a) com recomendações de reformulação  
( ) Reprovado(a)

Eu, Giseli Barreto da Cruz, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e o candidato(a).

A Banca Examinadora da Tese considera o trabalho aprovado e ressalta a relevância e originalidade do tema, assim como a qualidade teórico-metodológica da pesquisa, sua consistência analítico-interpretativa e seu alinhamento ético e estético. Destaca a importância da tese para as áreas de Formação de Professores e de Dança, e recomenda a sua publicação em forma de artigos em periódicos científicos e a sua apresentação em eventos acadêmicos.

Continuação da Ata de Defesa de Tese do(a) doutorando(a) Cecília Silvano Batalha, realizada em 23 de março de 2021.

Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

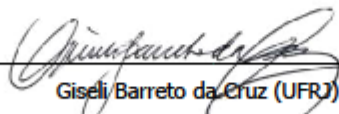
Prof(a). Dr(a). Monique Andries Nogueira (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Silvia Camara Sotter da Silveira (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Márcia Maria Strazzacappa Hernandez (UNICAMP)

Prof(a). Dr(a). Luciana Esmeralda Ostetto (UFF)

Cecilia Silvano Batalha – candidato(a)



---

Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

Presidente da Banca

A palavra dança, em todas as línguas européias – danza, dance, tanz – ,  
deriva da raiz tan que, em sânscrito significa “tensão”.  
Dançar é vivenciar e exprimir, com o máximo de intensidade  
a relação do homem com a natureza, com a sociedade,  
com o futuro e com seus deuses.

Roger Garaud

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, oportunidade para o aprendizado, e por colocar no meu percurso pessoas tão especiais! Agradeço à minha família pelo amor incondicional. À minha mãe, Raquel, por ser meu exemplo e por promover meu primeiro contato com a dança. Ao meu esposo Paulo, pela parceria e incentivo ao longo do percurso. À minha irmã Carolina, pela generosidade com que lê meus textos. À minha querida orientadora, professora Giseli Barreto da Cruz, por aceitar minha temática, por acreditar no meu potencial e por me introduzir com estimada competência, criticidade e humanidade no mundo da pesquisa. Às professoras Luciana Ostetto, Márcia Strazzacappa, Monique Andries e Silvia Soter por aceitarem fazer a leitura crítica desta tese, por me acompanharem nesse processo e por compartilharem comigo saberes sobre a arte, a dança e a docência. Às minhas amigas-irmãs Talita da Silva Campelo e Fernanda Lahtermaher de Oliveira pela escuta sensível, parceria e amizade nesse processo. Aos colegas Felipe Ferreira e Marilza Maia pela leitura crítica e contribuições para a pesquisa. À querida Letícia Oliveira por aceitar me auxiliar no difícil desafio das transcrições. Ao querido André Luiz Pedreira pela acolhida em Salvador/BA. À Roberta Rodrigues, Letícia Mesquita e Bárbara Kreischer por estarem comigo na reta final e me auxiliarem nos desafios da revisão e formatação do texto. A todos os colegas do Geped: nossos encontros tornam a vida acadêmica mais prazerosa, leve e divertida! De um modo muito especial, agradeço aos coordenadores, professores formadores e professores em formação inicial do Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Dança da UFBA pela forma generosa com que compartilharam seus relatos, tornando esta pesquisa possível. À Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ, na figura das minhas diretoras e colegas professoras, pelo apoio e pelo espaço para o exercício da docência e do trabalho colaborativo. À coordenadora do PPGE, professora Márcia Serra Ferreira, e à querida Solange Rosa (Sol) pela competência com que conduz os bastidores. A todos, sem exceção, meu eterno carinho e gratidão!

## RESUMO

BATALHA, C. S. A formação de professores de dança para o contexto escolar no passo da prática reflexiva: o pioneirismo da Escola de Dança da UFBA. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, p. 01-244, 2021.

Esta tese, com foco na formação do professor de dança para o contexto escolar, concentrou-se em investigar como está ocorrendo a formação desse profissional em um cenário público universitário particularmente preparado para isso, com acúmulo de produção de conhecimento na área e com profissionais referenciais no campo, por quem, há muito tempo, vem se dedicando à sua causa e conseqüente expansão no meio acadêmico. Conduziu-se pela seguinte questão: que percursos formativos se inscrevem no processo de aprender a ser professor de dança no contexto de um curso de licenciatura que se destaca pela tradição na área? Teve por objetivo geral compreender como vem se configurando a formação inicial do professor de dança no Brasil, no contexto de uma universidade pública com trajetória consolidada na área e, por objetivos específicos, analisar a proposta curricular que sedimenta o curso investigado; interpretar as visões/impressões/concepções dos formadores coordenadores e professores, e dos professores em formação inicial acerca das práticas de formação em curso; analisar as fontes de conhecimento profissional mobilizadas pelos professores para favorecer a formação pretendida, tendo como horizonte a ideia de prática reflexiva. Duas perspectivas teóricas da formação docente funcionaram como catalisadores do processo de investigação: a ideia de profissional prático reflexivo (SCHÖN, 2000) em articulação com o conhecimento profissional docente (SHULMAN, 2014). Metodologicamente, desenvolveu-se com análise documental e entrevistas narrativas, tendo como aporte epistêmico-metodológico a perspectiva (auto)biográfica. A escolha do campo e dos sujeitos apontou para uma definição intencional e proposital, com critérios e perfis predefinidos. Pelas marcas de tempo e tradição, chegou-se à Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia como o campo da pesquisa e a 13 sujeitos com diferentes funções e atuações dentro da instituição (coordenadores, professores formadores e professores em formação inicial). A pesquisa ouviu ainda duas professoras formadoras de outras instituições de ensino superior, na condição de informantes privilegiadas. A análise foi construída em dois eixos: a formação inicial do professor de dança, e as concepções e práticas de formação em dança. Sobre o primeiro eixo analítico, os resultados da pesquisa indicam que as experiências trazidas pelos estudantes são consideradas nos processos de ensino e aprendizagem em dança, assim como a reflexão acerca dos elementos da dança e a vivência no campo artístico. Defende-se a aproximação entre a dimensão artística e a pedagógica, e o diálogo entre a formação inicial e a escola básica. Curricularmente observou-se a atuação em módulos interdisciplinares, o embasamento das ações dos formadores a partir do eixo pedagógico do curso – dança como tecnologia educacional –, e uma visão dialógica e multirreferencial de ensino. Sobre o segundo eixo analítico, constatou-se a compreensão da dança enquanto arte, a presença de metodologias favorecedoras de processos criativos, e uma concepção de formação interativa e colaborativa. Verificaram-se elementos da prática reflexiva na formação do professor de dança para o contexto escolar. Assim, concluiu-se que essa perspectiva formativa, com ênfase na experimentação, nos processos criativos, na reflexão e no trabalho colaborativo, se expressa como o próprio conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança.



**Palavras-chave:** Formação de professores; Formação de professores de dança; Epistemologia da prática; Base de conhecimento profissional docente; Escola de Dança da UFBA.

## ABSTRACT

BATALHA, C. S. The education of dance teachers for the school context in the step of reflexive practice: the pioneering role of UFBA's School of Dance. Doctoral Thesis in Education, Education Post-Graduation Program, Education Faculty of Rio de Janeiro Federal University, pages 01-244, 2021.

This thesis, focusing on the dance teacher for the school context, concentrated on investigating how the education of dance teachers is happening, in a public university scenario particularly prepared for it, with buildup knowledge in the area and with referential professionals in the field, by whom has been dedicating to its cause and consequent expansion in the academic center for very long. It has been conducted by the following question: Which educational tracks are registered in the processes of learning to be a dance teacher in the context of a teaching course that stands out for its tradition in the area? It had as general objective to understand how the initial education of the dance teacher in Brazil is shaping itself, in the context of a Public University with a consolidated path in the field, and as specific objectives to analyze the curricular proposal that settles the investigated course; to interpret the visions/impressions/conceptions of those who educate coordinating and teaching, and those teachers in initial education on the practice of formation in course; to analyze the sources of professional knowledge moved by teacher to favor the intended education, having as an horizon the idea of reflexive practice. Two theoretical perspectives of the teaching education worked as catalyst on the investigation process – the idea of practice reflexive professional (SCHÖN, 2000) in articulation with the teaching professional knowledge (SHULMAN, 2014). Methodologically it has been developed with the documental analysis and the narrative interviews, having as method-epistemic support the (auto)biographic perspective. The field and the subjects' choice pointed in the direction of an intentional and deliberate definition, with predefined criteria and profiles. By its time and traditions marks, we arrived at the Bahia University School of Dance as the research field and to 13 subjects with different roles and actions within the institution (coordinators, teaching educators and teachers in initial education). The research also heard two teaching educators from other colleges, in the condition of privileged informers. The analysis was built in two central perspectives: the initial education of the dance teacher, and the conceptions and practices of the dance formation. On the first analytic perspective the results of the research indicate that the experiences brought by the students are considered on the process of teaching and learning dance, just as the reflection on the elements of dance and the experience in the artistic field. We defend the approximation between the artistic and the pedagogical dimensions, and the dialogue between initial teaching education and primary school. Curricularly we observed the acting on interdisciplinary units, the teachers' educators' actions based on the pedagogical center of the course – dance as educational technology -, and a dialogic and multireferential vision on teaching. On the second analytic perspective we evidenced the comprehension of dance as art, the presence of creativity process favoring methodologies. We verified elements of the reflexive practice in the education of dance teachers for the school context. We concluded that this educational perspective, emphasizing experimentation, creative processes, reflexing and collaborative work is expressed as its own pedagogical content knowledge of the dance teacher.

**Key-words:** Teacher education; Dance teacher education; Practice epistemology; Teaching professional knowledge basis; UFBA School of Dance.

## RÉSUMÉ

BATALHA, C. S. La formation de professeurs de danse au contexte scolaire à l'étape de la pratique réflexive: l'esprit pionnier de l'École de Danse de la UFBA. Thèse de Doctorat em Education, Programme de Post-Graduation (Troisième cycle) en Education, Faculté d'Education de l'Université Fédéral de Rio de Janeiro, p. 01-244, 2021.

Cette thèse, centrée sur la formation du professeur de danse au contexte scolaire, s'est concentrée sur la manière dont se déroule la formation du professeur de danse dans un cadre public universitaire particulièrement préparé à cette fin, avec accumulation de production de connaissance dans ce domaine et avec des professionnels de référence en danse et par ceux qui se consacrent depuis longtemps à cette cause et à son expansion dans le milieu académique. Il a été mené par la question suivante: Quels parcours de formation sont inclus dans le processus d'apprentissage pour devenir professeur de danse dans le cadre d'un cursus qui se distingue par la tradition dans ce domaine? L'objectif général était de comprendre comment la formation initiale du professeur de danse au Brésil se déroule, dans le contexte d'une université publique avec une trajectoire consolidée dans ce domaine et par des objectifs spécifiques pour examiner la proposition curriculaire (programme d'études) qui héberge le cours étudié; interpréter les points de vue / impressions / conceptions des formateurs coordinateurs et enseignants, et des enseignants en formation initiale sur les pratiques de formation actuelles; analyser les sources de connaissance professionnelles mobilisées par les enseignants pour promouvoir la formation souhaitée ayant comme horizon l'idée de pratique réflexive. Deux approches théoriques de la formation pédagogique ont joué un rôle de catalyseur dans le processus de recherche – l'idée d'un professionnel pratique réflexif (SCHÖN, 2000) en liaison avec les connaissances professionnelles des enseignants (SHULMAN, 2014). Méthodologiquement, il s'est développé avec l'analyse documentaire et des interviews narratifs prenant comme contribution épistémologique- méthodologique de la perspective (auto)biographique. Le choix du domaine et des sujets a conduit à une définition intentionnelle avec des critères et profils prédéfinis. Par les marques du temps et de la tradition, il a été possible d'arriver à l'École de Danse de l'Université Fédéral de Bahia comme domaine de recherche et aussi à 13 sujets avec des fonctions et des performances différentes au sein de l'institution (des coordinateurs, des enseignants formateurs et des enseignants en formation initiale). La recherche a également permis d'entendre deux enseignantes formatrices d'autres établissements d'enseignement supérieur à la condition d'informatrices privilégiées. L'analyse s'articule autour de deux axes: la formation initiale du professeur de danse et les conceptions et pratiques de la formation en danse. Sur le premier axe analytique, les résultats de la recherche indiquent que les expériences apportées par les étudiants sont prises en compte dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de la danse ainsi que la réflexion à propos des éléments de la danse et de l'expérience dans le domaine artistique. Le rapprochement entre les dimensions artistique et pédagogique et le dialogue entre la formation initiale et l'éducation de base est préconisé. Le programme d'études a été observé dans les modules interdisciplinaires, le lien entre les actions des formateurs à partir de l'axe pédagogique du cours – la danse comme technologie éducative – et une vision dialogique et multi – référentielle (pluridisciplinaire) de l'enseignement. Sur le deuxième axe analytique, on a constaté la compréhension de la danse en tant qu'art, la présence de méthodologies qui privilégient les processus créatifs et une conception de la formation interactive et collaborative. Des éléments de la pratique réflexive ont été observés dans la formation du professeur de danse pour le contexte scolaire. Il a été conclu que cette

perspective formative, en mettant l'accent sur l'expérimentation, les processus créatifs , la réflexion et le travail collaboratif, s'exprime comme la connaissance pédagogique même du contenu du professeur de danse.

**Mots-clés:** la formation des enseignants ; la formation de professeurs de danse; épistémologie de la pratique; base de connaissances professionnelles de l'enseignant; École de Danse de la UFBA.

## RESUMEN

BATALHA, C. S. La formación de profesores de danza para el contexto escolar en los pasos de la práctica reflexiva: el pionerismo de la Escuela de Danza de la UFBA. Tesis doctoral en Educación, Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro, p. 01-244, 2021.

Esta tesis doctoral, centrada en la formación del profesor de danza para el contexto escolar, se dedicó a investigar cómo se viene desarrollando la formación del profesor de danza en el contexto público universitario brasileño particularmente preparado para esa finalidad, que reúne producción de conocimiento en el área y profesionales de referencia en el campo, quienes desde hace mucho tiempo se han dedicado a su causa y consecuente expansión en el medio académico. Se condujo por la siguiente cuestión: ¿qué cursos formativos se inscriben en el proceso de aprender a ser profesor de danza en el contexto de un curso superior de formación docente que se destaca por la tradición en el área? Tuvo como objetivo general comprender cómo se ha configurado la formación inicial del profesor de danza en Brasil, en el contexto de una Universidad Pública con trayectoria consolidada en el área, y como objetivos específicos, analizar la propuesta curricular que sedimenta el curso investigado; interpretar las visiones/impresiones/concepciones de los formadores coordinadores y profesores, y de los profesores en formación inicial acerca de las prácticas de formación en curso; analizar las fuentes de conocimiento profesional movilizadas por los profesores para favorecer la formación pretendida, teniendo como horizonte la idea de práctica reflexiva. Dos perspectivas teóricas de la formación docente funcionaron como catalizadoras del proceso de investigación – la idea de profesional práctico reflexivo (SCHÖN, 2000) en articulación con el conocimiento profesional docente (SHULMAN, 2014). En términos metodológicos, se desarrolló con el análisis documental y entrevistas narrativas, bajo el aporte epistémico-metodológico de la perspectiva (auto)biográfica. La elección del campo y de los sujetos apuntó para una definición intencional y a propósito, con criterios y perfiles predefinidos. Por las marcas de tiempo y tradición, se llegó a la Escuela de Danza de la Universidad Federal de Bahía como el campo de la investigación y a 13 sujetos con diferentes funciones y actuaciones en la institución (coordinadores, formadores de profesores y profesores en formación inicial). La investigación todavía escuchó dos formadoras de profesores de otras instituciones de educación universitaria, en la condición de informantes privilegiadas. El análisis se construyó en dos ejes: la formación inicial del profesor de danza, y las concepciones y prácticas de formación en danza. Sobre el primer eje analítico, los resultados de la investigación indican que las experiencias expuestas por los estudiantes son consideradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en danza, bien como la reflexión acerca de los elementos de la danza y la vivencia en el campo artístico. Se defiende el acercamiento entre la dimensión artística y la pedagógica, y el diálogo entre la formación inicial y la escuela básica. Respecto a la cuestión curricular, se observó la actuación en módulos interdisciplinarios, el fundamento de las acciones de los formadores a partir del eje pedagógico del curso – danza como tecnología educativa –, y una visión dialógica y multirreferencial de enseñanza. Sobre el segundo eje analítico, se constató la comprensión de la danza como arte, la presencia de metodologías que favorecen procesos creativos, y una concepción de formación interactiva y colaborativa. Se verificó elementos de la práctica reflexiva en la formación del profesor de danza para el contexto escolar. Se concluyó que esa perspectiva formativa, con énfasis en la experimentación, en los procesos creativos, en la reflexión y en el trabajo colaborativo, se expresa como el propio conocimiento pedagógico de contenido del profesor de danza.

**Palabras clave:** formación de profesores; formación de profesores de danza; epistemología de la práctica; base de conocimiento profesional docente; Escuela de Danza de la UFBA.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Campus Ondina.....	54
Imagem 2. A dança (1), de Henri Matisse (1910). Óleo sobre tela.....	107
Imagem 3. Yanka Rudska.....	126
Imagem 4. Átrio.....	142
Imagem 5. Referenciais Curriculares de Arte (SMED).....	162
Imagem 6. Folder do Projeto Arte no Currículo.....	163
Imagem 7. Projeto Arte no Currículo.....	169
Imagem 8. Perspectiva (s).....	179
Imagem 9. Terpsícore: musa de la danza, Salvador Dalí.....	191

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Momentos da construção da pesquisa.....	33
Quadro 2 – Primeira etapa da revisão de literatura – trabalhos relativos.....	35
Quadro 3 – Segunda etapa da revisão de literatura – trabalhos relativos ao tema.....	35
Quadro 4 – Campos possíveis de estudo: âmbito federal.....	50
Quadro 5 – Campos possíveis de estudo: âmbito estadual.....	51
Quadro 6 – Campos possíveis de estudo: âmbito privado.....	51
Quadro 7 – Campos possíveis de estudo.....	52
Quadro 8 – Campos possíveis de estudo.....	53
Quadro 9 – Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	59
Quadro 10 – Divergências entre as resoluções.....	92
Quadro 11 – Síntese dos aspectos presentes nos documentos analisados.....	98
Quadro 12 – Aproximações entre a BNCC de Arte e a Abordagem Triangular.....	101



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANDA** – Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- BNC/Formação** – Base Nacional Comum Formação
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CESPEB** – Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica
- CF/1988** – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EAD** – Educação à Distância
- ETEAB/RJ** – Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch
- FE/UFRJ** – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
- FUNCEB** – Fundação Cultural do Estado da Bahia
- IFBA** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- MIT** – Instituto de Tecnologia de Massachusetts
- NDE** – Núcleo Docente Estruturante
- PCA** – Promoção de uma Comunidade de Aprendizizes
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPC** – Programa Pedagógico do Curso
- PPGE/UFRJ** – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PRODAN** – Programa de Pós-Graduação em Dança

**PUC** – Pontifícia Universidade Católica

**REUNI** – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

**SEEDUC** – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro

**SENAI** – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

**SESI** – Serviço Social da Indústria

**SISU** – Sistema de Seleção Unificada

**SMED** – Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**TFD** – Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp

**THE** – Teste de Habilidade Específica

**UEMS** – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

**UFAL** – Universidade Federal de Alagoas

**UFBA** – Universidade Federal da Bahia

**UFF** – Universidade Federal Fluminense

**UFPA** – Universidade Federal do Pará

**UFPEL** – Universidade Federal de Pelotas

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UFV** – Universidade Federal de Viçosa

**UMEI** – Unidade Municipal de Educação Infantil

**UNIRIO** – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

**USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: DA DANÇA QUE SE FORMA EM MIM À TESE QUE SE FORMA NA DANÇA.....</b>	<b>21</b>
<b>1. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA COMO OBJETO DE ESTUDO:CAMINHOS PERCORRIDOS.....</b>	<b>30</b>
1.1 Delineamento do problema de pesquisa.....	31
1.2 Revisão de literatura: um panorama do ensino de dança na escola.....	34
1.2.1 Dança e educação básica.....	35
1.2.2 Formação de professor de dança.....	37
1.2.3 Práticas de ensino de dança.....	41
1.2.4 A que cheguei?.....	43
1.3 Contornos teóricos e metodológicos do estudo.....	44
1.3.1 A escolha do campo: uma decisão nodal.....	49
1.3.2 Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia.....	54
1.3.3 Construção e análise dos dados.....	56
<b>2. DANÇA E DOCÊNCIA: POR UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONSTRUÍDA NA EXPERIMENTAÇÃO.....</b>	<b>60</b>
2.1 Formação de professores que ensinam dança na escola de educação básica.....	61
2.1.1 A proposição do ideal de profissional prático reflexivo: a epistemologia da prática.....	62
2.1.2 A base de conhecimento profissional docente: o conhecimento pedagógico do conteúdo.....	72
2.2 Concepções metodológicas para a formação do professor de dança: o campo e seus desafios.....	78
<b>3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA NOS TEXTOS CURRICULARES.....</b>	<b>85</b>
3.1 A Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015 e a Resolução CNE/CP n° 2, de 19 de dezembro de 2019.....	86
3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Dança, os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança.....	94
3.3 Base Nacional Comum Curricular de Arte/Dança.....	99
<b>4. CIRCULARIDADES ENTRE DANÇA E DOCÊNCIA: A FORMAÇÃO EM MOVIMENTO.....</b>	<b>106</b>
4.1 Corpo em cena: passos e rodopios dos professores.....	110

4.2 Ser professor de dança: entre escolhas e possibilidades.....	119
4.2.1 Formação: um movimento transformador.....	120
4.2.2 Docência: um projeto emancipador.....	124
4.3 A dança e o desafio da construção de um saber escolarizado.....	130
<b>5. FORMAR PROFESSOR DE DANÇA NA UFBA: VISÕES E REALIZAÇÕES NO PASSO DA EXPERIÊNCIA.....</b>	<b>139</b>
5.1 A formação inicial do professor de dança na UFBA na visão dos seus protagonistas	142
5.2 A formação inicial do professor de Dança na UFBA na perspectiva de seu projeto institucional.....	153
<b>6. NA DANÇA COM OS FORMADORES – ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>167</b>
6.1 Na dança com os formadores – experiências imprescindíveis.....	170
6.2 Na dança com os formadores – o que se faz para formar o professor que ensinará dança na escola.....	178
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>191</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>198</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>204</b>
Apêndice I – Campo de Estudo.....	204
Apêndice II – Roteiro de entrevista com coordenadores e professores formadores.....	205
Apêndice III – Roteiro de entrevista com professores em formação inicial.....	206
Apêndice IV – Registro de consentimento livre e esclarecido.....	207
Apêndice V – Parecer do comitê de ética e pesquisa.....	208
Apêndice VI –Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Dança Diurno (Escola de Dança da UFBA).....	209
Apêndice VII – Transcrição de entrevista – professora formadora.....	211
Apêndice VIII – Transcrição de entrevista – coordenadora do curso de licenciatura em dança noturno da UFBA.....	221
Apêndice IX – Transcrição de entrevista – professora em formação inicial.....	236

## INTRODUÇÃO – DA DANÇA QUE SE FORMA EM MIM À TESE QUE SE FORMA NA DANÇA

Pisar no chão com a ponta do pé  
 Tocar o céu com a palma da mão  
 Manter ereta a postura  
 Amolecer a cintura  
 Balé precisa de dedicação  
 Tocar o céu com a ponta do pé  
 Pisar no chão com a palma da mão  
 Com longos alongamentos  
 O corpo é um instrumento  
 Dançar precisa de dedicação  
 (Palavra Cantada – Balé)

A primeira lembrança que trago do meu corpo em movimento dançante data de 1986, quando, aos sete anos de idade, tive meu primeiro contato com a dança. Lembro-me com clareza da sensação que meu corpo experimentou ao realizar certo rodópio; ali já sentia, ainda que prematuramente, que duraria para sempre.

No decorrer dos anos, já na adolescência, lembro-me do dia em que decidi que faria da dança minha profissão: foi durante a apresentação de um solo de dança contemporânea com a música “O Fortuna”, da cantata “Carmina Burana”, e interpretação da bailarina Márcia Leite, que mais tarde viria a ser minha professora de dança (essa parceria durou muitos anos). Senti o toque da dança em minha alma e queria ter no corpo a mesma sensação que tive ao vê-la dançar daquela maneira. Foi então que comecei a fazer todas as aulas de dança que estivessem ao meu alcance; só não estava dançando quando tinha que ir para a escola. Com dezessete anos fui convidada, pela mesma professora, para dar aulas de dança em sua academia, sob sua orientação. Todos os dias pensava em como me sentia feliz por fazer aquilo. Foi em um desses dias, voltando a pé para casa, que decidi que prestaria vestibular para graduação em dança e, sendo assim, estudaria dança para o resto da minha vida.

Ao entrar para o curso de bacharelado em dança, em 1999, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), deparei-me com um universo muito amplo sobre os diferentes modos de pensar e conceber a dança. Foi uma graduação muito intensa e feliz, período em que me dediquei e busquei aproveitar todas as oportunidades de atuação profissional, como intérprete, coreógrafa, professora e pesquisadora na área de dança. Paralelamente à formação

artística, atuava ensinando dança em espaços de educação não formal, como em academias, em clubes e em projetos sociais. Nos finais de semana, apresentava-me em teatros, pois durante um bom período participei de grupos de dança amadores. Ao finalizar o bacharelado, alguns professores me incentivaram a fazer o mestrado acadêmico, porém desejava fazer um curso de licenciatura, pois já atuava, ainda que em diferentes contextos, com a docência. Naquela época, não havia curso de licenciatura em dança em instituição pública no estado do Rio de Janeiro, somente em duas instituições privadas e, por contingências financeiras, decidi pedir reingresso e cursar a licenciatura em educação física na UFRJ. Tinha a intenção de me inserir na escola pública e atuar com o ensino de dança na escola por meio da disciplina educação física.

É claro que nesse percurso muitas coisas aconteceram. Tive, por exemplo, a oportunidade de conhecer professores que tiveram e ainda têm participação importante na minha formação. As dificuldades existiram, mas puderam ser superadas, pois em nenhum momento tive dúvidas sobre minhas escolhas. A dança não é apenas um meio de ganhar a vida, ou mero entretenimento: a dança para mim – e tenho certeza de que para muitas pessoas – é um modo de existência, um modo de ser e estar no mundo. Um dia, conversando com uma médica (ela estava grávida), contei a ela sobre a graduação em dança, e ela demonstrou imensa curiosidade. Depois de muito conversarmos, ela me disse que falaria para a filha cursar dança e não medicina, pois na medicina convivia-se com muita tristeza e que na dança era só alegria. Sua fala chamou-me atenção, pois é claro que também há tristeza na dança, assim como deve haver alegria na medicina. Como não se sentir feliz ao salvar uma vida? Compreendi, no entanto, que se tratava de um desabafo e que, no fundo, revelou uma ideia que o senso comum faz da dança e das artes de modo geral. As pessoas tendem a compreender a arte com uma visão idealizada, mística e de entretenimento. Entretanto, em uma coisa ela estava certa: a dança é, sim, um grande dispositivo para paixões e afetos.

No percurso da minha trajetória profissional, muitas histórias povoam minha memória, umas positivas e inspiradoras, outras, desafiadoras e promotoras de mudança. Percebi desde cedo que estar na posição de professora denotava extrema responsabilidade e que nada seria tranquilo, porém as sutilezas da profissão deixaram ver que é na relação com o outro que os afetos se constroem e nos enchem de renovação. O meu velho desejo de ensinar dança na escola, aos poucos, foi se esbarrando com as demandas da escola pública e cedendo lugar para outras formas de atuação profissional.

Nesse grande emaranhado que é a memória, decidi puxar o fio da minha inserção. Lembrei-me de um fato ocorrido no meu processo de inserção profissional, com uma turma

de sexto ano do ensino fundamental, na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Em 2010, fui convocada para lecionar na SEEDUC/RJ, na disciplina de educação física. Fiquei alocada em uma escola, no município de Maricá, no turno noturno, para trabalhar com EJA. As turmas eram heterogêneas, compostas, em sua maioria, por alunos com faixa etária entre 17 e 21 anos. Apenas uma pequena parcela das turmas era composta por alunos acima dos 30 anos.

Quando comecei a dar aulas para essas turmas, encontrei resistência por parte dos alunos, pois eles compreendiam que a aula de educação física tinha como finalidade jogar bola e, quando eu buscava fazer outras propostas, indispunha-me com eles. Lembro-me bem de que saía das aulas extremamente desgastada e ficava me perguntando como poderia mudar aquele quadro. Não sabia como, porém tinha certeza de que não queria aquilo, sentia que podia ir além. Lembrava-me de tudo que havia aprendido em minha formação inicial e tentava encontrar meios para promover mudanças.

Nesse sentido, busquei inicialmente modificar a forma como estava conduzindo minhas aulas. A primeira mudança foi entender que a atitude dos alunos não tinha nenhuma relação pessoal comigo: compreendi que extrapolava a relação com o sujeito, no caso – a professora Cecília. Na verdade, a atitude dos alunos deixava ver uma compreensão equivocada da escola e da disciplina educação física.

A segunda mudança ocorreu na minha postura. Ao invés de impor, passei a conversar com quem quisesse me ouvir e a buscar o diálogo e a negociação. Nesse período, meu grande parceiro foi Paulo Freire (1996, p. 46), para quem “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”. Sabia que era uma questão de tempo e que tudo melhoraria. Foi então que passei a negociar com as turmas e fui percebendo que, no processo do diálogo, conseguia argumentar que a disciplina de educação física poderia oferecer conhecimentos para além do jogar bola. A partir de então, minhas aulas passaram a ter dois momentos: o primeiro, destinado a um conteúdo eleito por mim com a turma, que poderia ocorrer em sala, no pátio, ou na quadra; e o segundo, destinado aos alunos que quisessem jogar bola, e os que por ventura não quisessem, poderiam ficar comigo e realizar outras atividades. Nesse caso, lembro-me de que os ajudava com correção de textos e com revisão de conteúdos trabalhados.

Em uma das turmas, havia um aluno bastante peculiar. Era um senhor com mais de sessenta anos que trabalhava na praça central da cidade e seu ofício era fazer fotografias em uma máquina lambe-lambe. Essas máquinas são muito antigas; nelas é possível fotografar e

fazer a revelação na hora, em um processo bastante artesanal. Esse aluno detinha extrema sensibilidade, condição *sine qua non* para seu ofício.

Certo dia, quando trabalhava com a turma o conteúdo “jogos populares” e fazia uma relação entre os jogos, a história da humanidade e o aspecto da cultura popular, esse aluno olhou para mim e disse:

– Professora! Se eu soubesse que estar na escola era tão bom, eu teria vindo antes!

Naquele momento meus olhos se encheram de lágrimas... Saí da escola cheia de alegria, com o coração renovado de esperança. Foi ali que tive a certeza de que ser professora era a minha escolha profissional. Aquela fala tão simples quis dizer muitas coisas, e inclusive que, para aprender, deve haver motivação. De alguma maneira, consegui despertar naquele senhor o interesse pela escola. Ela, agora, mostrava-se em sua imensa paisagem, pronta para ser apreendida em suas infinitas possibilidades.

A partir daquele dia, prossegui mais confiante, buscando superar os desafios que se colocavam na minha atuação docente. Aquele aluno, assim como outros, tornaram-se grandes parceiros que me ajudavam nos momentos de diálogo e negociação. Percebi que tinha um público bastante heterogêneo e que as diferenças iam para além da questão etária. Percebi, ainda, que era necessário criar um *modus operandi* para atuar naquele contexto. Prossegui com a EJA por mais dois anos.

Essa história se passou há mais de dez anos e até hoje me lembro das trajetórias da minha inserção profissional. Cada etapa e modalidade de ensino guarda suas especificidades e, por acreditar que o processo de ensino e aprendizagem se dá na relação entre os sujeitos em um contexto situado, tal como acentua Cruz (2017), é impossível se virar para elas.

No ano seguinte, fiquei com dois tempos de aula livres devido a questões de organização da grade horária, e a diretora, por sua vez, aconselhou-me a ocupar esses tempos com meu planejamento. Apesar da importância desse momento para a preparação das aulas, cogitei outra alternativa: pedi a ela para oferecer aulas de dança (falei sobre minha formação) para alunos que tivessem interesse. Para minha satisfação, ela concordou, e entre o turno da manhã e o turno da tarde (uma hora e meia aproximadamente) oferecia aula de dança, uma vez por semana, para um grupo de 12 estudantes, entre 13 e 15 anos.

Importante mencionar que utilizava o intervalo do almoço, pois não havia uma sala específica na escola para aula de dança, então, eu retirava as cadeiras e as mesas, muitas vezes varria a sala e depois colocava tudo no lugar para o turno da tarde encontrar a sala adequadamente organizada para suas atividades. Optei por dizer que se tratava de aulas de dança, sem usar nomenclatura de nenhum estilo específico, e sem dizer que seria para



meninas ou para meninos. Enfim, não citava nada que pudesse levar a questões de gênero. O fato (engraçado até...) é que os meninos ficavam observando pela janela da sala de aula e, quando me aproximava para tentar conversar, a maior parte saía correndo. Ao final daquele ano, fizemos (o professor de história e eu) uma apresentação em um dia específico de culminância de um projeto da escola e as alunas dançaram, integradas e felizes. No ano seguinte, não pude continuar com a aula, pois não tive mais os dois tempos vagos. As alunas foram até a direção pedir para que eu continuasse com o projeto, mas sem êxito, infelizmente.

Alguns anos se passaram e eu soube que uma daquelas alunas (Gabriela era seu nome) decidiu cursar graduação em dança, o que me deixou extremamente feliz. Fiquei pensando sobre como nós professores podemos afetar e deixar marcas nas vidas das pessoas. De alguma maneira, consegui despertar naquela aluna o interesse pela dança. Aos poucos, eu passava a compreender as sutilezas da profissão. Com essa experiência, pude perceber o quanto o ensino de dança carece de estudos e reflexões para que seja possível colaborar efetivamente na ampliação do repertório corpóreo dos alunos, favorecendo para que tomem posse do universo corporal que lhes é próprio e singular.

Alguns anos mais se passaram, e trabalhei em outras instituições públicas de ensino, como as da Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ e em outras escolas da própria SEEDUC/RJ. Depois, pedi exoneração dessas matrículas e, atualmente, trabalho exclusivamente na Prefeitura Municipal de Niterói/RJ, como professora de educação física, com duas matrículas. Atuo como professora de duas UMEIS (Unidade Municipal de Educação Infantil) e, neste contexto, tenho tido mais liberdade para acionar saberes referentes à minha formação em dança.

Acredito que as gerações futuras poderão construir um mundo melhor do que esse que conhecemos hoje. Defendo que a escola pública, democrática, laica e de qualidade, tem um papel fundamental nesse processo. A escola será sempre um lugar de disputa: por concepções de ensino, por conhecimentos que devem ser ensinados, por um ideal de sociedade que queremos construir, enfim, um lugar de tensão. E é justamente ela que nos move e nos faz criar possibilidades outras, de educação, de ensino, de escola e de sociedade. Com os meus alunos, tenho aprendido e buscado ser uma professora melhor a cada dia. Compreendo que o desenvolvimento profissional constitui um processo contínuo; nesse sentido, meu eu-professora nunca estará pronto. Sendo assim, nesse grande emaranhado que é a docência, a cada dia teço um novo fio que me desafia, mas também me constitui.

Paralelamente à minha vida profissional, e com a intenção de incrementar o seu desenvolvimento, mantive o desejo de me reaproximar da vida acadêmica por diversos

motivos, mas o principal deles é de poder continuar estudando. E é o que tenho feito ao reaproximar-me da universidade e retomar meus estudos sobre a dança, agora tentando um diálogo mais estreito entre ela e a pesquisa. Assim, esse percurso me exigiu/exige entrar mais a fundo epistemologicamente no campo de produção de conhecimento sobre a dança experimentando outros contornos: de apontamentos, denúncias e defesas.

Em 2011 e em 2012, no curso de especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB), da Faculdade de Educação da UFRJ (FE/UFRJ), com ênfase em Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares, sob a orientação da professora Silvia Soter, desenvolvi a pesquisa “*A Dança na escola: desafios e perspectivas sobre o ensino de Dança em escolas no Rio de Janeiro*” (BATALHA, 2012). No estudo realizei um breve panorama sobre esse ensino, percebendo que, embora a pesquisa não tenha abrangido todo o universo da dança na escola, forneceu indícios sobre como a sua presença vem se constituindo no espaço escolar.

Em 2014, tive a oportunidade de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ), momento em que me aprofundi nos estudos acerca do ensino de dança e, em abril de 2016, defendi a dissertação “*Ensino de Dança na Escola: concepções e práticas na visão de professores*” (BATALHA, 2016). Tal pesquisa verificou que, embora o Brasil seja considerado um país dançante, vibrante e corporal (MARQUES, 2010), e a dança na escola desperte o interesse dos alunos – pois, geralmente, eles gostam de se expressar por meio dela – ainda assim ela permanece como uma linguagem pouco debatida, seja no âmbito escolar, seja no acadêmico. Suas possibilidades na escola, em geral, são desconhecidas pela própria comunidade escolar, dificultando ainda mais a sua inserção no currículo.

Tratar sobre o ensino de dança na escola básica é falar sobre história recente, cuja prática envolve desde problemas simples, como escassez de espaços apropriados para as aulas, até outros mais complexos, como a falta de professores com formação adequada. Na pesquisa de mestrado, pude confirmar que ainda não está claro o espaço destinado a esse ensino, tanto no que se refere à disciplina em que deve ser abordado, quanto ao profissional que deve exercê-lo.

Dentro do currículo escolar, a dança pode ser abordada no componente curricular arte, como linguagem, ou no componente curricular educação física, como conteúdo, além de outras propostas interdisciplinares. Nas aulas de educação física, por exemplo, a dança aparece, sobretudo, como atividade prática, ligada ao conjunto de atividades rítmicas expressivas, por ser considerada parte da cultura corporal do movimento. Nas aulas de arte, a dança aparece incorporada em suas dimensões artísticas e estéticas, sem deixar de atribuir

relevância à parte prática e às questões que envolvem a diversidade cultural. De acordo com Soter (2016), essa dupla presença pode gerar equívocos, pois o fato de a dança poder ser abordada nas aulas de educação física levaria a pensar que não há necessidade de incorporá-la como uma das linguagens do componente curricular arte. Entretanto, se analiso cuidadosamente, vejo que a forma como ela é concebida em cada campo é diferente.

Nesse sentido, compreendo que a inserção da dança no currículo escolar está marcada por ambiguidades, fato que talvez possa prejudicar o seu ensino. Por outro lado, esse aspecto revela a riqueza peculiar da dança, visto que ela pode ocorrer em duas áreas de conhecimento distintas e com concepções diferentes. Para Marques (2010), as querelas entre a dança/arte e a dança/educação física ainda estão longe de serem resolvidas no contexto escolar e nos meios acadêmicos.

Em termos legais, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 20 de dezembro de 1996 considera a arte como componente curricular obrigatório na educação básica: “O ensino da Arte especialmente em suas expressões regionais constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (artigo 26, parágrafo 2º, redação dada pela Lei nº12.287, de 2010). Embora a lei tenha representado um avanço para o ensino da arte, até então entendido como atividade educativa, não deixava claro quais linguagens artísticas deveriam ser contempladas. Dessa maneira, não garantia a presença da dança no currículo da educação básica junto ao ensino da arte.

Felizmente essa configuração legal parece ter chegado ao fim, visto que foi aprovada a Lei nº 13.278, em maio de 2016, que altera a redação dos parágrafos 2º e 6º do artigo 26 da LDB 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de artes visuais, dança, música e teatro. O prazo para que os sistemas de ensino implementem as mudanças, incluída a formação dos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. A Lei nº 11.769 de 2008 já previa a obrigatoriedade do ensino de música no componente curricular arte. A Lei nº 13.278 veio para complementar esse dispositivo legal, uma vez que ficaram de fora importantes linguagens artísticas, como as artes visuais, a dança e o teatro.

Diante disso, me propus a continuar, no doutorado, iniciado em 2018 no PPGE/UFRJ, o percurso investigativo sobre o ensino da dança na escola, porém com o olhar voltado para a formação inicial do professor, no sentido de compreender como tal formação prepara o professor para trabalhar com esse componente curricular na escola.

O processo de delimitação do objeto levou-me a um palco específico, o da universidade pública brasileira com vasta tradição na área que, pela sua trajetória, acumula

expressiva experiência na pesquisa e formação profissional em dança. A pesquisa se delineou na direção de compreender como está ocorrendo a formação do professor de dança em um cenário público universitário particularmente preparado para isso, com acúmulo de produção de conhecimento na área e com profissionais referenciais no campo, por quem há muito tempo vem se dedicando à sua causa e conseqüente expansão no meio acadêmico.

A minha aposta é que olhar para o âmbito da universidade pública que há mais tempo se dedica à área, tanto na produção de conhecimento quanto na formação de professores, assumindo posição referencial, pode ser revelador de caminhos percorridos e de possibilidades objetivas de afirmação de uma formação comprometida com as demandas das práticas curriculares em dança na escola de educação básica.

Para tanto, oriento-me, na condução da pesquisa, pela seguinte questão: que percursos formativos se inscrevem no processo de aprender a ser professor de dança no contexto de um curso de licenciatura que se destaca pela tradição na área?

Nessa direção, emergiram preliminarmente algumas questões: quais intenções curriculares estão presentes no projeto pedagógico da instituição pesquisada? A que fontes de conhecimentos os formadores recorrem? Quais concepções e práticas de ensino estão presentes na formação inicial de seus futuros professores? Parto do pressuposto de que o ensino de dança ainda ocupa um lugar dúbio e incipiente no currículo da educação básica. Assim sendo, investigar a mobilização de saberes/fazerem na formação de professores de dança por quem institucionalmente se dedica ao seu estudo, produção e disseminação, pode ser revelador de movimentos favoráveis à afirmação do ensino de dança na escola.

Como salientado, essas questões tiveram início no contexto da minha pesquisa de dissertação de mestrado, que buscou compreender as concepções e práticas de ensino de dança desenvolvidas em escolas públicas de educação básica por professores graduados em dança. Aprofundo a investigação, agora, direcionando o olhar para os processos formativos que envolvem o curso de licenciatura em dança, com o intuito de contribuir com novas e necessárias discussões para a área.

Da dança que se forma em mim à tese que se forma na dança, foi o jeito que encontrei de narrar a história da minha trajetória e da pesquisa que sustenta esta tese, que ora apresento à leitura. Ela se constrói em torno de seis capítulos, a saber:

- ❖ No capítulo um, descrevo a trajetória da pesquisa, isto é, o que foi feito para se chegar à tese;
- ❖ No capítulo dois, promovo uma discussão teórica a partir dos referentes que sustentam o estudo, cuja organização considerou dois eixos argumentativos. O

primeiro, voltado para perspectivas que se destinam à formação de professores, apresenta conceitos-chave relativos à ideia de profissional prático reflexivo (SCHÖN, 2000); e o segundo, articulado ao anterior, trata do conhecimento profissional docente (SHULMAN, 2014), em especial da categoria “conhecimento pedagógico do conteúdo”;

- ❖ No capítulo três, analiso documentos destinados à formação inicial do professor de dança com o intuito de conhecer a maneira como ela se constitui legalmente, identificar as concepções sustentadas e, ainda, perceber de que forma elas afetam ou poderão afetar a formação docente nessa área;
- ❖ No capítulo quatro, busco discutir duas temáticas centrais. A primeira trata sobre os caminhos que levaram os atores da pesquisa à escolha pela docência; já a segunda se refere à dança e ao desafio da construção de um saber escolarizado.
- ❖ No capítulo cinco, coloco em discussão a formação inicial do professor de dança pelos cursos de licenciaturas, no âmbito da Escola de Dança da UFBA, considerando duas frentes de discussão. A primeira apresenta as visões dos atores do estudo (coordenadores, vice-coordenadores, professores formadores e futuros professores) no que se refere à formação inicial do professor de dança; e a segunda permite conhecer a proposta formativa desenvolvida pela Escola de Dança da UFBA para formar o professor de dança;
- ❖ No capítulo seis, busco, primeiramente, compreender, na visão dos formadores, o que não pode faltar nas experiências formativas desenvolvidas pelo curso. Em um segundo momento, procuro identificar como essas concepções de formação se traduzem nas disciplinas/cursos por eles desenvolvidos.

Alinhavados, esses seis capítulos revelam o cenário acerca do que desenvolvi para a construção da tese que tem como objetivo compreender como vem se configurando a formação inicial do professor de dança no Brasil, no contexto de uma Universidade Pública com trajetória consolidada na área.

## **CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA COMO OBJETO DE ESTUDO: CAMINHOS PERCORRIDOS**

O objeto deste estudo se delinea em um cenário de afirmação da dança no currículo escolar, expressando a necessidade de formação específica de seu professor. Nele, orbitam alguns fatores que, em articulação, contribuem para a delimitação da questão que orienta esta tese.

Que fatores seriam esses? De um lado, nota-se, como já salientado, a presença da dança na escola entre as áreas de Arte e Educação Física; de outro, emergem textos curriculares recentes que institucionalizam o lugar da dança na educação básica. No entremeio, destacam-se achados de estudos, dentre eles, o de minha pesquisa de mestrado (BATALHA, 2016), que evidenciam: escassez de professor profissional, devidamente licenciado e qualificado para trabalhar com a dança no currículo da educação infantil ao ensino médio; falta de espaço físico adequado para a sua prática na escola; e desconhecimento por parte da comunidade escolar acerca desse ensino e suas possibilidades para a formação dos educandos. Assim, no horizonte, despontam a importância e a necessidade de formação docente específica, sobretudo, porque há um longo caminho a ser trilhado por aqueles que se ocupam com a conexão entre a dança, a escola e a docência. Esse percurso demandará enfrentar desafios e construir saberes e fazeres que contribuam para legitimar cada vez mais esse ensino como uma ação profissional especializada do professor.

Para onde olhar? Qual perspectiva assumir? Esta tese escolhe se dirigir para quem tem algum acúmulo na área e, por isso, pode fornecer pistas mais consistentes de caminhos favoráveis à afirmação do ensino de dança na escola. O contrário, uma instituição novata, poderia representar uma escolha igualmente promissora, porém, como toda pesquisa requer escolhas que delimitem o enfrentamento de seu objeto, esta prefere escolher a tradição, na compreensão de que quem há mais tempo se dedica a uma causa reúne mais consistentemente um repertório a favor de novas concepções e práticas, nesse caso, a formação do professor que ensina dança na escola.

Os professores de dança serão aqueles que, ao estarem nas escolas, poderão possibilitar o desenvolvimento formativo do educando no âmbito da dança, sobretudo, porque são eles que possuem o conhecimento específico desse campo, assim como o da docência. Todos esses fatores me levam a apostar na necessidade de olhar para a formação do professor

de dança e buscar compreender como se aprende a ser um professor dessa disciplina no âmbito de um curso de licenciatura com expressiva inscrição na área.

Desse modo, tal pesquisa busca investigar a formação do professor de dança no seio de uma instituição pública pioneira no campo da dança, no sentido de trazer para o palco suas intenções curriculares, as fontes de conhecimentos trabalhadas e os saberes mobilizados no sentido de formar para a docência em dança na escola.

Duas perspectivas teóricas da formação docente funcionaram como catalisadores desse processo de busca e análise: ideia de profissional prático reflexivo (SCHÖN, 2000) em articulação com a de base de conhecimento profissional docente (SHULMAN, 2014). Assumo que essa perspectiva formativa é particularmente relevante para a formação do professor de dança e sua função de ensinar na educação básica, representando ideia nodal para esta tese.

Assim, esta pesquisa se esboçou a partir da necessidade de conhecer melhor o percurso que delinea o processo de aprender a ser professor de dança no âmbito de um curso de licenciatura. Foi, portanto, desenvolvida na direção de perscrutar como é essa formação, como mobiliza saberes/fazerem a favor do processo de tornar-se professor, como são as relações que estabelece com a base de conhecimento profissional docente e com a perspectiva da prática reflexiva.

Tendo isso em vista, este capítulo tem por objetivo descrever a trajetória de pesquisa, isto é, o que foi feito para chegar a esta tese. Assim, apresento a seguir a enunciação do problema de pesquisa e sua delimitação, o levantamento bibliográfico, a abordagem metodológica na qual se embasa, a instituição formadora escolhida, os sujeitos participantes e o movimento de construção e análise dos dados.

### **1.1 Delineamento do problema de pesquisa**

Mills (1982) destaca que o objetivo de uma pesquisa consiste, também, em solucionar desacordos e dúvidas sobre fatos, tornando, assim, as discussões sobre determinado tema mais frutíferas. De igual modo, esse autor defende que a pesquisa seja desenvolvida como uma artesanaria, incentivando que todo pesquisador/intelectual deve dispor de postura artesã, definindo a peça, traçando o seu desenho, colhendo os meios de sua criação, organizando o material, compondo sua produção. Foi assim, sob sua inspiração, que busquei organizar os meios que considere adequados para chegar aos objetivos estabelecidos. Assim, explicito os

contornos teóricos e metodológicos da pesquisa e as estratégias utilizadas que me permitiram delimitar o campo de estudo e meus interlocutores.

Conforme venho contextualizando, esta tese está situada na área da formação de professores, mais especificamente no que concerne à formação do professor de dança para a escola de educação básica. Com o propósito de ir ao encontro de questionamentos que ampliam e aprofundam achados de pesquisas anteriores por mim desenvolvidas (BATALHA, 2012, 2016), deparo-me com o seguinte problema, já anunciado na introdução: que percursos formativos se inscrevem no processo de aprender a ser professor de dança no contexto de um curso de licenciatura que se destaca pela tradição na área?

Trata-se de enfrentar a necessidade de investigar a formação inicial do professor de dança diante dos desafios e das possibilidades que ora se apresentam, na perspectiva de uma instituição de Ensino Superior, notadamente universitária e pública, que há mais tempo se dedica à área no que concerne à produção de seu conhecimento e à formação de seus profissionais.

Desse modo, constituiu objetivo central compreender como vem se configurando a formação inicial do professor de dança no Brasil no contexto de uma Universidade Pública, com trajetória consolidada na área. A fim de atingi-lo, foram determinados três objetivos específicos:

- ❖ Analisar a proposta curricular que sedimenta o curso investigado;
- ❖ Interpretar as visões/impressões/concepções dos formadores coordenadores e professores, e dos professores em formação inicial acerca das práticas de formação em curso;
- ❖ Analisar as fontes de conhecimento profissional mobilizadas pelos formadores para favorecer a formação pretendida, tendo como horizonte a ideia de prática reflexiva.

Para chegar aos objetivos propostos, a artesanaria da pesquisa se deu em cinco momentos principais:

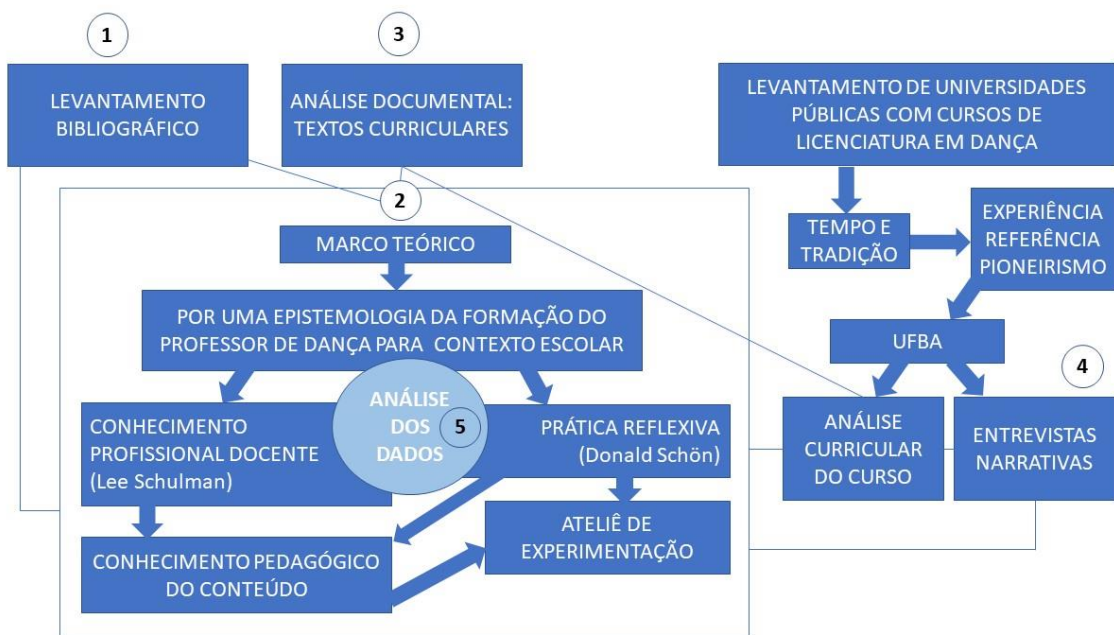
- 1- No primeiro, foi realizado o levantamento bibliográfico não exaustivo de teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do período entre 2013 a 2018, e o levantamento de dados de cursos de licenciaturas no site do *E-Mec* para identificação da instituição campo da pesquisa.



- 2- O segundo, perpassando todos os momentos, se dedicou à construção do marco teórico da pesquisa, no sentido de construir, mais do que teorizações de base, uma tentativa de epistemologia de formação de professores em dança;
- 3- No terceiro, foi desenvolvida a análise documental dos textos curriculares: i- Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; ii- Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de dezembro de 2019; iii- Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Dança; iv- Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança; v- Base Nacional Comum Curricular de Arte/Dança;
- 4- O quarto se voltou para a construção de dados primários da pesquisa por meio da realização de 15 entrevistas com coordenadores, professores formadores e professores em formação. A abordagem epistemológica que fundamentou essa construção foi definida no seio da pesquisa narrativa e será explicitada adiante;
- 5- Finalmente, no quinto momento, foi realizada a análise dos dados, a partir do referencial teórico relativo à base de conhecimento profissional docente, referendada em Shulman (2014) e à prática reflexiva, em Schön (1983).

O quadro a seguir apresenta o percurso percorrido para a construção da tese:

Quadro 1: Momentos da construção da pesquisa



Fonte: elaboração própria a partir dos materiais da pesquisa

No decorrer da tese, são descritos cada um desses momentos conforme ementa de cada capítulo apresentada na introdução. No entanto, ainda por aqui, à guisa de justificativa da relevância da tese para o campo, apresento a revisão de literatura empreendida, assim como, à guisa de delineamento metodológico da pesquisa, discuto os pressupostos da pesquisa narrativa, a escolha da instituição que serviu de campo empírico para o estudo e as estratégias metodológicas recorridas. É sobre isso que tratam as próximas seções deste capítulo.

## **1.2 Revisão de literatura: um panorama do ensino<sup>1</sup> de dança na escola**

Assumo o levantamento de literatura como um exercício importante e necessário para deixar ver o que vem prevalecendo nos Programas de Pós-Graduação das diferentes Instituições de Ensino Superior do país. Com objetivo de realizar tal propósito, acessei o banco de teses da CAPES<sup>2</sup>, portal do Ministério da Educação, que disponibiliza resumos de dissertações e teses defendidas a partir de 1987 a fim de identificar dissertações e teses que discutam temáticas que se aproximem do interesse investigativo.

O *site* apresenta, como opção, uma busca básica, onde o pesquisador deve inserir um termo para iniciar. Em seguida, ele apresenta um painel de informações quantitativas e algumas opções para refinar os resultados<sup>3</sup>. Para esse levantamento de literatura, foram considerados como filtros os campos “TIPO” e “ANO”, por entender que os outros trariam restrições que não se encaminhavam aos interesses da pesquisa, visto que não buscava por autores, orientadores, bancas, instituições ou bibliotecas específicas, mas por teses e dissertações relacionadas à dança e à educação, defendidas nos últimos cinco anos. O recorte temporal considerou o período entre 2013 a 2018.

Diante desses marcadores, inseri os seguintes termos para a busca básica: “dança e educação básica”, “formação de professor de dança” e “prática de ensino de dança”. Considerei os termos escolhidos como pertinentes, visto a intenção de compreender como está se configurando a formação do professor de dança para a atuação na educação básica. Destaco, ainda, que a razão para a seleção dos trabalhos analisados foi a sua relação direta

---

<sup>1</sup> Ensino, no contexto desta tese, nada tem a ver com a ideia de transmissão técnica de um conteúdo. Parte-se do pressuposto de que ensino é a especificidade profissional docente e, desse modo, um professor profissional se distingue dos demais profissionais pela sua função de ensinar. O ensino é ato pedagógico, é ação formativa voltada para o desenvolvimento do outro, dos sujeitos que participam com o professor do processo de ensino e aprendizagem. A compreensão de ensino que sustenta a pesquisa será mais bem desenvolvida no capítulo II.

<sup>2</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>3</sup> “TIPO”, “ANO”, “AUTOR”, “ORIENTADOR”, “BANCA”, “GRANDE ÁREA CONHECIMENTO”, “ÁREA CONHECIMENTO”, “ÁREA AVALIAÇÃO”, “ÁREA CONCENTRAÇÃO”, “NOME DO PROGRAMA”, “INSTITUIÇÃO” E “BIBLIOTECA”.

com a formação de professores de dança e a educação básica, reconhecida através da leitura de títulos e resumos. Assim, diante dessa busca e crivo estabelecidos, os seguintes resultados foram encontrados:

Quadro 2: Primeira Etapa da Revisão de Literatura- Trabalhos relativos ao tema

PALAVRAS-CHAVE	BUSCA BÁSICA	ANALISADOS
<b>DANÇA E EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	240	6
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE DANÇA</b>	360	13
<b>PRÁTICA DE ENSINO DE DANÇA</b>	180	6

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

A partir das análises dos trabalhos relacionados ao tema, foi possível identificar quais se circunscreviam no âmbito de dissertações e quais se circunscreviam no âmbito de teses, de modo que ficou evidente a baixa produção de teses relacionadas ao tema.

Quadro 3: Segunda Etapa da Revisão de Literatura - Trabalhos relativos ao tema

PALAVRAS-CHAVE	DISSERTAÇÕES	TESES
<b>DANÇA E EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	5	1
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE DANÇA</b>	10	3
<b>PRÁTICA DE ENSINO DE DANÇA</b>	6	-

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Diante do levantamento realizado que envolveu uma busca inicial a partir de dois marcadores (tipo e ano) que, em seguida, lançou mão de termos específicos relacionados à temática de interesse (três temas) e, por fim, identificou quais seriam teses e quais seriam dissertações, discutirei os trabalhos conforme sua relação direta com o interesse investigativo da pesquisa: a dança e a educação básica, a formação do professor de dança e práticas de ensino de dança.

### 1.2.1 Dança e educação básica

Ao lançar no campo de busca o termo “dança e educação básica”, tendo como base para a análise a leitura dos títulos, dos 240 trabalhos localizados, apenas seis possuíam realmente aproximação com a temática da dança na escola, com perspectiva de contribuição para o delineamento de meu interesse investigativo.

Destaco, inicialmente, o estudo de Bastos (2016) que fixou como objetivo compreender os modos de perceber e operar a dança nos processos de subjetivação presentes em ambientes de ensino em quatro escolas municipais de Salvador, selecionadas como unidades de investigação. Para tanto, orientou-se pelo seguinte questionamento: em que medida a atuação de três docentes de dança mobiliza uma rede de afetos, positiva ou negativamente, e interfere na percepção de dança e de corpo nas escolas municipais de Salvador em que atuam?

Outro trabalho localizado, com importante contribuição para a abordagem da temática, foi o de Soter (2016), que estabeleceu como foco de sua pesquisa o ensino de dança em escolas municipais e estaduais da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e região metropolitana. O objetivo do estudo consistiu em compreender como se dá a participação da formação inicial na gênese dos saberes que licenciados em dança e licenciados em educação física mobilizam quando responsáveis pelo ensino de dança na educação básica.

A terceira contribuição foi identificada no estudo de Sousa (2015), que discutiu a compreensão de corpo (sendo esse uma pessoa, criança, adolescente, jovem ou adulto) no ensino de dança na educação formal pública, tendo o estudo do caso como referencial teórico/metodológico no contexto da formação continuada de professores de artes e educação física em João Pessoa, Paraíba.

O quarto trabalho selecionado foi de Caze (2014), voltado a conhecer o contexto do ensino de dança na rede municipal de educação em Salvador/BA, a partir de sua inserção na escola desde o final da década de 1990 até o presente momento. Para tanto, realizou um levantamento dos movimentos vivenciados pela educação brasileira em diferentes momentos históricos, analisando suas contribuições para o contexto da inserção da arte e, em específico, da dança no ambiente escolar. De acordo com a autora, aliados ao referencial teórico da pesquisa, os dados construídos auxiliaram a formar um mapa do ensino de dança na referida rede e ofereceram bases para analisar e propor linhas de ação para consolidar a dança nas escolas, fortalecendo o campo de ensino.

Com Queiroz (2013), foi possível se aproximar de uma área conexas, a música, posto que o seu estudo investigou o modo como se dá o seu ensino em um curso superior de dança do Estado de São Paulo. O trabalho se assentou na relação entre música e dança, destacando a relevância do ensino musical para alunos de dança. Indica, com base em dados empíricos, como os estudantes participantes do estudo se relacionam com a música, quais as suas dificuldades e necessidades e como a educação musical se insere no curso superior de dança em questão. Embora o trabalho não aborde diretamente a formação do professor de dança e

não apresente relação direta com a escola, compreendi ser pertinente conhecê-lo mais a fundo, pois trata da formação superior em dança e as discussões que envolvem a música e a dança nessa formação.

Finalmente, o estudo de Pelissoni (2013) teve por finalidade fazer uma abordagem reflexiva a respeito do estudo do movimento, cuja base foi a metodologia de Laban <sup>4</sup>. O objetivo foi compreender a contribuição da Dança Educativa Moderna no processo de ensino-aprendizagem com crianças do ensino fundamental de uma escola pública. Com isso, pretendeu-se saber como a criança aprende o movimento corporal a partir do método labaniano, levando o educando a refletir e perceber a execução dos movimentos por meio da relação de ensino e aprendizagem da Dança Educativa Moderna.

Diante do levantamento realizado, identifiquei aproximações com a pesquisa, pois seja na formação inicial, na formação continuada, seja na ação docente, os estudos têm como eixo a dança e seu ensino. Ainda que possuam suas especificidades regionais e metodológicas, as suas abordagens expressam os contornos do campo em expansão. O ensino da dança decorre de um processo histórico, relacionado à inserção do ensino de arte/dança no currículo da educação básica e, ainda, de uma perspectiva legal que instaura/oficializa a entrada desses profissionais em âmbito escolar. Esse panorama propicia um crescente interesse investigativo na área, fato que promove e constitui a dança e seu ensino como área de saber, não somente na escola, mas também em âmbito acadêmico.

### **1.2.2 Formação do professor de dança**

Ao lançar o termo “formação de professor de dança”, dos 360 trabalhos localizados a partir da leitura dos títulos, 13 se aproximaram da temática que trago a este estudo, apresentando uma síntese que considerou, sobretudo, a questão principal e os objetivos de cada trabalho.

Neves (2016) deu relevo a questões que atravessam a formação de profissionais na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desse modo, buscou discutir que o conceito de cultura popular atualmente se diferencia do conceito de folclore, revogando a emergência de revisões epistemológicas atribuídas historicamente às danças folclóricas, por meio da valorização de experiências que defendem ressignificações e novos conceitos

---

<sup>4</sup> Rudolf Laban (1879-1958) nasceu no Império Austro-húngaro, seus estudos chegam ao Brasil em 1940, por intermédio da educadora e coreógrafa Maria Duschenes. A Dança Educativa Moderna, proposta por Laban, consiste em um estudo aprofundado do corpo, suas ações e esforços, que se associam a trajetória do movimento no espaço. No II capítulo falarei de maneira detalhada sobre suas proposições.

relacionados às danças populares na contemporaneidade. Com base na compreensão de que, em contextos curriculares do passado dessa instituição, essas danças estiveram sob a batuta do que se compreendia como estudos das danças folclóricas, buscou compreender o local que ocupam no currículo da Escola de Dança da UFBA.

Pimenta (2016) desenvolveu um estudo que teve por objetivo identificar os conceitos de arte, cultura e educação presentes no currículo do curso de formação para docência em dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV). A discussão estabelecida abriu campo para reflexão e defesa da tese de como um referencial conceitual pode induzir o direcionamento da formação inicial de professores, aproximar ou afastar a arte, cultura e educação como potencializadoras da transformação social, tendo em vista a necessidade de articulação colaborativa entre elas a fim de construir e cultivar valores essenciais aos indivíduos envolvidos nesta formação. Desse modo, são apresentados apontamentos a serem sugeridos como contribuição na construção coletiva do projeto pedagógico do curso de dança – licenciatura (PPC/dança) da UFV.

Santos (2016) teve como foco de sua pesquisa o campo de atuação dos profissionais egressos da licenciatura em dança da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Para tanto, foram levantados dados sobre os egressos do período de 2010 a 2014, onde foi possível identificar as diversas formas de atuação desses sujeitos na educação básica no estado de Alagoas, bem como outras formas de atuação nesse local. Por meio de um questionário aplicado aos ingressados nos anos de 2007 a 2011, e do levantamento de dados junto ao curso de dança da UFAL, identificou o perfil e a atuação do egresso no campo de trabalho com ênfase da atuação na educação básica, pública e privada, em Alagoas. Com esse levantamento, tornou possível conhecer a abrangência da ação dos licenciados em dança e sua relação com o mercado de trabalho.

O estudo de Borba (2015) teve como objetivo compreender como se desenvolveu o projeto de formação de professores do curso de dança-licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Os saberes artísticos compõem a tônica maior da proposta compreendendo-os como inerentes à prática profissional no ensino de dança. Além de sistematizar a trajetória do curso, o estudo permitiu apontar alguns saberes que constituem essa formação na perspectiva dos docentes, assim como os desafios que se apresentam para a área, com relação à sua inserção na escola básica e no ensino superior, que tornam ainda mais complexa a formação de seus professores.

Jesus (2015) buscou compreender, a partir da identificação de momentos marcantes na trajetória de vida pessoal e profissional de professores de dança enquanto dançarinos,

professores e acadêmicos do curso de dança ou de educação física, como esses momentos influenciaram na constituição docente na perspectiva de sua integralidade.

Luz (2015) ambicionou conhecer o trabalho docente realizado acerca da linguagem da dança em aulas de arte, conforme proposto pelos documentos oficiais que orientam o ensino de arte em escolas de Sorocaba/SP. O estudo permitiu ver que há um distanciamento entre o ensino de dança proposto pelos documentos oficiais e o realizado nas escolas. Assim, para que ocorram melhorias necessárias neste contexto, se fazem necessárias sérias modificações na estrutura escolar e na postura do professor. É preciso ir mais longe; é necessário atravessar os muros que impedem o ensino de dança nas aulas de arte. Para isso, precisa-se de maiores investimentos tanto na formação dos professores quanto na educação em si.

Souza (2015) investigou como se constituem as identidades do professor de arte/dança na escola diante do recente processo de curricularização dessa prática. A dança, contemporaneamente, assume o *status* de área de conhecimento e saber disciplinar na escola, processo desencadeado no Rio Grande do Sul, pela emergência de várias graduações em dança nos últimos anos, assim como um conjunto de práticas que possibilitaram a realização de concursos públicos para o professor licenciado em arte/dança. A pesquisa, situada no campo teórico dos Estudos Culturais em Educação na vertente pós-estruturalista, articulou-se com alguns referenciais da dança e da formação de professores e a partir de alguns conceitos-chave como identidades, narrativas e discursos procurou realizar uma análise cultural, a qual possibilitou evidenciar que uma nova posição identitária, – o professor de arte/dança –, emerge no contexto sul-rio-grandense, a partir das práticas discursivas que posicionam a dança como uma área de conhecimento e disciplina escolar. Essa identidade não é fixa, nem estável, é constituída por múltiplas experiências advindas de suas formações como bailarinos/dançarinos, como acadêmicos da dança e, principalmente, pelo exercício da profissão no cotidiano da escola, o que lhes permitem construir uma “outra” dança decorrente do processo de curricularização dessa prática.

O estudo de Anjos (2014) teve como principal objetivo analisar como se constituem as representações sociais de egressos do curso de licenciatura em dança da Universidade Federal do Pará (UFPA) sobre sua formação docente e as implicações dessas representações para o ensino de dança na educação básica. Nessa direção, lançou mão de três campos teóricos, a saber: formação docente, dança e ensino de dança e Teoria das Representações Sociais. Os resultados da pesquisa apontaram que, em relação ao perfil sócio-demográfico dos professores pesquisados, é possível afirmar que se trata de um grupo de profissionais, na sua maioria mulheres, que vêm de uma trajetória construída no campo artístico anterior ao ingresso da

licenciatura em dança da UFPA. São professores que se forjaram no entrecruzamento entre arte, docência e pesquisa e que, até o momento da construção dos dados, estavam, na sua maioria, fora das salas de aulas da educação básica.

Gmeiner (2014) se propôs a analisar como o curso de artes cênicas e dança da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) contribuiu com os professores de arte da educação básica em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, na melhoria do seu trabalho e na construção de seu bem-estar docente. A pesquisa demarcou que, na visão dos alunos, o curso contribuiu para a melhoria da sua prática e que se sentem mais satisfeitos e confiantes como professores por terem ampliado seus conhecimentos para o trabalho na escola.

Examinando o trabalho de Rocha (2014), foi possível conhecer um estudo que teve como objetivo apresentar as contribuições do trabalho de Flávio Sampaio na formação dos alunos do curso de licenciatura em dança da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) a partir das orientações do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Pensar o ensino do balé sob bases somáticas e numa perspectiva contemporânea foi apontado como condição imprescindível para atender as orientações pedagógicas contidas no PPC. Desenvolvendo uma metodologia de aula que reconfigura alguns conceitos estabelecidos pela tradição do balé, Flávio Sampaio passa a ser a principal referência para o estudo do ensino dessa técnica no referido curso. Os depoimentos dos alunos trazem à tona discursos de corpos que experimentaram a prática e corroboram, assim, para a construção de uma possível reconfiguração do ensino do balé na universidade.

O estudo de Viana (2014) objetivou analisar as concepções e práticas pedagógicas do ensino de dança na formação de professores a partir do estágio supervisionado em educação física. O trabalho considerou evidente que os docentes dos cursos pesquisados compreendem a importância do conteúdo dança na formação discente, porém acreditam que, dentre as questões observadas e discutidas, a experiência pessoal do professor contribui significativamente na formação e intervenção da dança na escola.

Em outra direção, Ferreira (2013) analisou o ensino de dança no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). A pesquisa visou identificar e problematizar a existência de conteúdos da dança no ensino médio integrado ao técnico nessa instituição de ensino, observando a maneira como ela é tratada e como interfere na formação dos estudantes. De acordo com a autora, a relevância do trabalho está em perceber a dança na educação profissional no IFBA e identificar os desafios que enfrenta para sua afirmação enquanto área de conhecimento, nesse contexto, intensificando as discussões acerca da produção de conhecimento em dança e da educação do corpo pela dança.



Já Souza (2013) realizou um panorama histórico-crítico a respeito da formação superior em dança no Brasil, respondendo a uma questão ainda pouco explorada no âmbito da pesquisa acadêmica brasileira, qual seja, a ocorrência de um vertiginoso crescimento desse curso de graduação ao longo da última década, fenômeno que corrobora com a institucionalização de um campo de saber. Também se propôs a realizar uma investigação reflexiva acerca de como se dão as relações entre arte e docência na formação do profissional de dança, que é disponibilizada em cinco instituições de ensino superior localizadas no estado do Rio Grande do Sul.

O levantamento de literatura realizado, a partir do descritor proposto, põe em destaque trabalhos que se inserem no âmbito da formação de professores de dança. O mapeamento, além de fornecer uma visão ampliada da produção, revela os desafios do campo. As pesquisas encontradas auxiliam-nos na identificação daquilo que se tem perseguido como interesse da área, seja em uma visão ampliada (SOUZA, 2013), seja na busca por compreender a configuração de cursos ofertados por instituições específicas (PIMENTA, 2016; SANTOS, 2016; NEVES, 2016; BORBA, 2015; LUZ, 2015; ANJOS, 2015; GMEINER, 2014; FERREIRA, 2014). Desse modo, compreendo que a pesquisa em tela encontra possibilidades de diálogo com os estudos realizados, podendo oferecer importante contribuição para o debate da área.

### **1.2.3 Práticas de ensino de dança**

Ao inserir como termo para a busca “práticas de ensino de dança”, dos 180 trabalhos encontrados, a partir da leitura dos títulos, identifiquei seis que se aproximaram da minha temática, conforme destaque:

Taiacol (2016) buscou estabelecer em sua pesquisa uma relação dialógica entre o *ballet* e a educação, cujo objetivo principal se propõe a analisar a produção de sentidos sobre o *ballet* clássico na disciplina de arte, a partir das vozes de alunos do ensino básico, que se enunciam em perspectiva verbo-visual. Nessa direção, por meio das concepções bakhtinianas, confirma-se que as movimentações do *ballet* clássico podem ter surgido nos séculos passados, criados por coreógrafos russos e franceses. Porém, podem ser revestidas de sentidos pelos alunos na contemporaneidade brasileira por meio de metodologias diferenciadas que instiguem a atitude responsiva do aluno e sua ressignificação.

Em outra perspectiva, Borsato (2015) salientou em sua pesquisa que há comportamentos e espaços cristalizados na dança que se distanciam dos processos de ensino e

aprendizagem pela experiência. Acredita que os modos onde há hierarquia centralizadora de poder, mecanismos de dominação e estruturas sólidas e pouco flexíveis nas relações de ensino e aprendizagem, sobrepondo a experiência, podem ser subvertidos pela ambivalência, ambiguidade, incerteza e pela complexidade, uma vez que elas operam contemplando a diferença como experiência singular de cada corpo. Ao procurar pela mobilidade e flexibilidade de distintos modos de fazer e solucionar do corpo nos processos de ensino e aprendizagem, bem como pela promoção do entrelaçamento entre perspectivas de diferentes sujeitos e diferentes contextos, busca-se a realização da dança como um espaço de percepções híbridas capaz de inventar, transformar, aprimorar, ampliar sentidos e mover contextos.

Lima (2014) dedicou-se a pesquisar a estrutura e funcionamento do Curso Técnico de Dança da Escola Estadual Adolpho Bloch (ETEAB) - RJ, sua relevância social, sua proposta pedagógica, bem como os limites e possibilidades para a adoção da integração entre os ensinos médio e técnico. A autora considera que a integração plena ainda não foi atingida, mas é inegável a constatação do caminho diferenciado que o curso de dança da ETEAB está tentando construir, já tendo galgado alguns degraus, ainda que pequenos, mas importantes para a integração que, desejamos, possa um dia acontecer de verdade.

Ao examinar o estudo de Murta (2014), foi possível conhecer a articulação entre dança contemporânea e prática de ensino de artistas-professores, objeto de sua pesquisa. As reflexões realizadas suscitaram o entendimento da dança contemporânea como uma trama complexa, em que o que é tecido em conjunto cria a unidade dança contemporânea, que por sua vez se desdobra em pluralidades que são as próprias teias que a constitui. Tal pluralidade, assim como a inexistência de uma definição unívoca, faz com que as práticas de ensino a ela relacionadas também sejam plurais. Apesar do aspecto da pluralidade ter sido notado, alguns pontos de confluência entre as práticas observadas foram identificados: a atitude investigativa como princípio norteador e o diálogo com o mundo contemporâneo e com o cotidiano.

Nascimento (2013) buscou investigar a formação dos professores de arte, a constituição dos saberes docentes para o ensino de dança e as ações educativas desenvolvidas pelos professores para esse ensino. Com a análise dos documentos norteadores para o ensino de dança, foi possível identificar que ela é conceituada como expressão artístico-humana e área do conhecimento; que os conteúdos relativos a ela são contemplados em todos os projetos político-pedagógicos das escolas analisadas; que os saberes dos professores de arte para o ensino de dança são constituídos a partir de diferentes fontes, como as práticas vivenciadas na fase escolar ou com os próprios alunos ou com base em pesquisas realizadas pela internet e

nos documentos norteadores; e, por fim, que os professores não possuem graduações específicas em dança.

Sá (2013) analisou o processo e a proposta metodológica de ensino de dança-educação para a infância implantada nos núcleos de arte (NA) do município do Rio de Janeiro e busca apontar a relevância e as possíveis contribuições de estudiosos da memória social para tal processo de ensino; parte da análise da dança e da dança-educação através das propostas metodológicas que utilizam a memória no seu desenvolvimento durante o período histórico da modernidade à contemporaneidade. A autora conclui observando que a aproximação entre a memória social e a dança redimensiona o estudo, configurando-se como um fator enriquecedor para essa linguagem.

Diante do levantamento realizado, identifiquei, por meio do termo “práticas de ensino de dança”, trabalhos que se inserem não somente no contexto da formação, mas também se voltam para as concepções e as práticas desenvolvidas pelos docentes e pelas instituições investigadas. Nesse sentido, acredito que a produção de pesquisa na área, além de ser extremamente importante para a consolidação da dança enquanto área de conhecimento artística, aponta para as diferentes inserções e/ou configurações que esse ensino vem assumindo.

#### **1.2.4 A que cheguei?**

Dos estudos examinados, constatei que todos são contributivos para a área em diversos contextos e a partir de diferentes referenciais teóricos. Entretanto, ao analisá-los cuidadosamente, verifiquei que, em um total de 780 trabalhos encontrados, apenas 25 aproximaram-se do interesse investigativo. Tal fato me faz suspeitar que exista uma lacuna no que se refere à produção bibliográfica e à construção da dança como área de conhecimento. Desse modo, acredito no potencial dessa pesquisa com importantes e necessárias contribuições para o campo da dança.

Fomentar o debate a respeito da dança pode contribuir para que ela venha inserir-se no currículo escolar de modo mais potente. Considero a relevância de tais reflexões no meio acadêmico, pois, além de tornar visível a problemática, abre caminhos para aqueles que se ocupam da educação pública (gestores, docentes e mesmo o poder público) possam refletir sobre essa realidade.

Destaco ainda que a produção teórica em dança possui certa especificidade que carece ser evidenciada. Para além das dissertações e teses aqui explicitadas, o campo da dança possui

produção de conhecimento que ocorre em outros moldes diferentes do acadêmico, como é o caso de festivais de dança, encontros científicos e publicação de livros.

Desse modo, não posso deixar de citar a coletânea do livro *Lições de Dança*, que possui cinco volumes e foi organizada por Roberto Pereira e Silvia Soter, reunindo textos de autores nacionais e internacionais que se debruçam sobre a dança enquanto área de conhecimento artística e autônoma. Outra especificidade é o Festival de Dança de Joinville que em sua programação promove o evento Seminário de Dança, que atualmente está em sua 13ª edição. Posteriormente ao evento, as palestras e os textos apresentados são compilados e publicados em livro. E, por fim, destaco a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), que promove encontros científicos anuais, e os trabalhos apresentados são posteriormente disponibilizados no *site* da associação. Em 2019, ocorreu na Universidade Federal da Bahia o VI Encontro Científico da ANDA que contou com palestras, grupos de discussão e mostras artísticas, e em setembro de 2020, teve sua primeira edição virtual.

Embora não tenha o objetivo de analisar essa produção, acredito ser pertinente citá-la, visto que é bastante significativa para o campo da dança enquanto área de conhecimento específica.

### **1.3 Contornos teórico-metodológicos do estudo**

A tese, tal como venho descrevendo, decorre de um estudo que se dedica a compreender a formação inicial do professor de dança no seio de uma instituição especialmente escolhida, porque se destaca pela longa trajetória de ensino e pesquisa na área. Dito de outro modo, dedica-se a compreender como está ocorrendo a formação do professor de dança em um cenário público universitário particularmente preparado para isso, com acúmulo de produção de conhecimento na área e com profissionais referenciais no campo, por quem há muito tempo vem se dedicando à sua causa e conseqüente expansão no meio acadêmico.

Nesse sentido, cumpre destacar que uma instituição não representa algo estático no tempo: ela possui movimento e suas mudanças decorrem das ações dos sujeitos que dela participam. Tendo isso em vista, a perspectiva narrativa se apresentou como uma possibilidade epistêmico-metodológica bastante promissora para adentrar a instituição e se aproximar dos sujeitos, com o intento de depreender suas visões, percepções, compreensões acerca da formação inicial do professor de dança desenvolvida.

São as narrativas que ocorrem por meio do processo de narrar, relatar, expor um fato, a partir da experiência e da subjetivação, que, no âmbito deste estudo, poderiam me dirigir à compreensão acerca de como se aprende a ser um professor de dança. Os sujeitos da pesquisa, ao significarem determinados acontecimentos de suas trajetórias de vida, produzem sentidos sobre aquilo que narram. Ao permitirem que, enquanto pesquisadora, eu tenha acesso aos seus relatos, por meio das entrevistas, me franqueariam também a possibilidade de produzir sentidos acerca do meu objeto de estudo, pois como nos lembra Bueno (2002) podemos conhecer o social a partir da especificidade de uma práxis individual.

Assim, esta tese se inscreve no âmbito da pesquisa narrativa e a compreende como atividade (auto)biográfica. As narrativas construídas pelos sujeitos participantes da pesquisa, a serem fonte de discussão a partir do capítulo 4, deixam ver suas trajetórias formativas e os sentidos atribuídos a elas. Desse modo, acredito que os princípios que conformam a pesquisa (auto)biográfica me ajudam a compreender a formação do professor de dança a partir da perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos significados por eles construídos.

Delory-Momberger (2006, 2012, 2016) auxilia-me na compreensão dos princípios teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica. Um aspecto essencial dessa concepção reside no fato de que, para além dos saberes formais e exteriores aos sujeitos, há um reconhecimento dos saberes subjetivos e não formalizados. Assim, “esses saberes internos possuem um papel primordial na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem, e sua conscientização permite definir novas relações com o saber e com a formação” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361). Esses saberes da experiência também podem ser compreendidos como recursos biográficos ou saberes tipificados; é a partir deles que somos capazes de categorizar (ou não) o que percebemos e o que nos acontece para acolher e reconhecer a experiência como “familiar, idêntica, análoga, nova, estrangeira, etc.” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 140).

Nas práticas contemporâneas, essa concepção deixa ver duas dimensões complementares: a da reapropriação e a da identidade. Embora sejam termos polissêmicos, na pesquisa (auto)biográfica, a ideia de reapropriação é a de que o sentido já possui seu lugar e a tarefa da formação consiste em reencontrar aquilo que o impede de vir à tona, “tornar-se sujeito de sua história”. Ao colocar em evidência sujeito e história, a formação tem por objeto “reatar a ligação entre essas duas entidades reconhecidas como separadas, dissociadas, mas cuja existência como tal não é problematizada” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 362). Para a autora, a noção de identidade

É concebida como aquilo que é próprio de um ser, que forma um consigo próprio no tempo e no espaço, que integrou a diversidade de seus pertencimentos, resolveu suas disparidades, encontrou o princípio de sua unificação e perseguiu a realização de seu ser unificado, no curso do caminho em que ele reconheceu seu traço (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363).

O que podemos considerar como material (auto)biográfico? Trata-se do relato. Ele é de natureza particular, visto que o pesquisador não pode ter-lhe acesso a não ser “pelas entradas que os sujeitos lhe dão mediante os atos de biografização a que se entregam” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525). O relato, cujo fundamento e princípio de organização é constituído pelo discurso narrativo, acolhe muitas outras formas de discurso que descrevem, explicam, argumentam, avaliam as “ações” relatadas. É no entrecruzamento das formas de discurso que ele apresenta que se tornam potencialmente acessíveis os sistemas de tematização e de valorização utilizados pelo narrador. Convém ressaltar que, para a autora, as sequências de ação configuradas no relato têm, nelas próprias, uma dimensão e uma função argumentativa.

Nesse contexto, a entrevista destaca-se como momento importante dentro dessa abordagem. A autora afirma que a entrevista no âmbito da pesquisa (auto)biográfica busca apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência. No seu dizer:

O que a entrevista de pesquisa biográfica procura apreender e compreender é a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como seu singular (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526).

O espaço da entrevista (auto)biográfica é composto por três componentes, o entrevistador, o entrevistado e o que se passa entre essas duas pessoas, que são atitudes, colocações, formas de intercâmbio e de ação recíprocas. Instaura-se, assim, um duplo empreendimento de pesquisa: o espaço do entrevistado (na posição de entrevistador de si mesmo) e o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é o de criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo, o que, mais tarde, a autora denominará de duplo trabalho heurístico “aquele do pesquisador e do objeto de sua pesquisa, mas também aquele do pesquisado chamado, pela narrativa à qual ele é convidado, a implementar um trabalho de pesquisa de formatação de sua experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 144).

No que se refere ao ato de analisar as entrevistas, destaca-se que a dificuldade consiste em circundar o que está em jogo no relato entre “o ato de viver”, “o ato de contar”, e o texto produzido pela atividade narrativa. Para tanto, a autora recorre a Paul Ricoeur, que se refere ao ato de analisar como um “enredamento”, que apresenta uma tripla característica: transforma uma história de acontecimentos em uma história organizada (configuração); junta e organiza elementos díspares (heterogêneo); transforma a sucessão dos acontecimentos, dando a cada elemento função e sentido (círculo hermenêutico). “O que o relato enreda é o mundo da intencionalidade, que é próprio do agir humano e nunca redutível a uma pura causalidade antecedente” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 530).

Indaga-se, então, sobre qual saber a pesquisa (auto)biográfica busca? Como ela constrói esse saber? A pesquisa biográfica busca reafirmar a especificidade do fato biográfico nos processos de individuação e de socialização. A construção desse saber decorre da produção de um saber do biográfico que não pode ser senão de um saber do singular encontrando sua fonte em particular nas narrações individuais. Reafirma em seu cerne o lugar do fato biográfico e apresenta como campo de conhecimento “os processos de constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136).

Prossegue-se assumindo que a atividade (auto)biográfica possui uma dimensão socializadora, pois realiza uma dupla e complementar operação de subjetivação do mundo histórico e social e da socialização da experiência individual. “Ela é ao mesmo tempo e inseparavelmente aquilo por que os indivíduos se constroem como seres singulares e é por isso que se produzem como seres sociais” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 138).

Importante destacar a apropriação que a pesquisa (auto)biográfica promove acerca do conceito de experiência. Para além de algo efêmero, a experiência nessa abordagem inscreve-se na perspectiva daquilo que nos atravessa e nos possibilita mudança ou transformação, algo que nos afeta e sensibiliza diretamente. Assim,

Falar sobre a construção da experiência é falar sobre o que está no âmago da atividade (auto) biográfica. É falar da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nós o transformamos precisamente em experiência (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 137).

A pesquisa (auto)biográfica recorre ainda ao neologismo da *biografização*, que consiste em “conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos

trabalham para se dar uma forma própria na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 139). Desse modo, destaca-se na proposição de uma dimensão reflexiva e autorreferencial, pois consiste em relatar as situações, os acontecimentos dentro de um si mesmo.

Pelo exposto até aqui, busco situar que a compreensão da pesquisa narrativa na perspectiva (auto)biográfica, com aporte em Delory-Momberger (2006, 2012, 2016), foi o modo que escolhi para me comportar epistêmica e metodologicamente durante a pesquisa. Com base em seus pressupostos, decidi a minha relação com o objeto, o campo, os sujeitos, as estratégias metodológicas para construção de suas narrativas. O objeto da pesquisa me dirigia ao encontro de memórias, histórias, registros, trajetórias, experiências, no sentido de investigar que percursos formativos se inscrevem no processo de aprender a ser professor de dança da educação básica no contexto de um curso de licenciatura que se destaca pela tradição na área.

Tendo sempre em mente a ideia de pesquisa como artesanaria (MILLS, 1982) e, dirigida pelos princípios da pesquisa narrativa, considerei necessário adotar duas estratégias metodológicas: a análise documental como material secundário e a entrevista como material primário. De acordo com Bueno (2002), os materiais biográficos secundários são representados por correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias, cuja produção e existência não tiveram por objetivo servir a fins de pesquisa, porém podem ser compreendidos como fonte textual. Já os materiais biográficos primários são representados pelas narrativas ou pelos relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador, em geral através das entrevistas. Desse modo, acessei materiais secundários (textos curriculares enquanto documentos oficiais) e primários (entrevistas narrativas) e defini suas fontes como catalisadoras dos dados analisados para a pesquisa. Assim, análise documental e realização de entrevistas constituíram as estratégias metodológicas principais deste estudo.

A **análise documental** teve como objetivo fundamentar a discussão contextualizada do tema e, ainda, subsidiar a análise da proposta curricular do curso de licenciatura em dança investigado. Operei com documentos que considerei norteadores para a formação inicial docente. Desse modo, tal como já dito, analisei as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para Formação Continuada (Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015), a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de dezembro de 2019, que revogou a anterior e passou a ser o texto base a tratar sobre a formação inicial de professores. Além deles, também analisei as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em



Dança, os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança (MEC, 2010), assim como a Base Nacional Comum Curricular de Arte/Dança.

De acordo com André (2010), a análise documental tem o intuito de contextualizar o fenômeno, além de explicitar suas vinculações mais profundas, completando-as com as informações coletadas através de outras fontes, como das entrevistas. Nessa perspectiva, a análise buscou depreender quais demandas são endereçadas à formação dos professores de dança, além de buscar conhecer os documentos destinados à formação de professores em âmbito nacional, assim como àqueles que se destinam aos aspectos curriculares de arte/dança.

Para desenvolver o trabalho proposto nos documentos, busquei compreender que perfil esse professor deve ter, bem como qual base de conhecimentos (SHULMAN, 1987) deverá compor essa formação para que possa ser acionada e mobilizada pelo futuro professor de dança.

**As entrevistas** tiveram por objetivo apreender e compreender a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria experiência e que funda o sentimento que tem de si próprio como seu singular. Para Bueno (2002), as narrativas ou os relatos autobiográficos são recolhidos por um pesquisador, em geral, por meio de entrevistas realizadas em situação face a face. A autora também nos lembra que podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (BUENO, 2002, p. 19). Portanto, acessar essas singularidades, narradas por meio das entrevistas, possibilita construir uma compreensão acerca de um contexto social mais amplo, que no caso desta tese se refere à formação inicial do professor de dança.

As entrevistas foram realizadas com os coordenadores do curso investigado (curso de licenciatura em dança diurno, noturno e EAD), professores formadores integrantes do seu Núcleo Docente Estruturante – NDE – e com alguns dos estudantes que se situavam nos últimos períodos do curso de licenciatura em dança (professores de dança em formação inicial), com o propósito de mapear as suas visões/impressões acerca da formação do professor de dança inscrita na proposta de curso da instituição investigada. Diante do proposto, apresento o campo de estudo e os sujeitos investigados.

### **1.3.1 A escolha do campo: uma decisão nodal**

Orientada pela questão norteadora da pesquisa que me dirige a investigar que percursos formativos se inscrevem no processo de aprender a ser professor de dança no

contexto de um curso de licenciatura que se destaca pela tradição na área, a escolha do campo e dos sujeitos apontou para uma definição intencional e proposital, com critérios e perfis predefinidos. O campo empírico, isto é, a instituição pública universitária escolhida, deveria ser uma instituição com acúmulo de produção de conhecimento na área e com profissionais referenciais no campo por quem há muito tempo vem se dedicando à sua causa e consequente expansão no meio acadêmico.

Nesse intento, realizei um levantamento no *site* do *E-mec*<sup>5</sup>, no que se refere às instituições federais distribuídas nas cinco regiões do país que oferecem cursos superiores de graduação em dança (bacharelado, licenciatura e teoria da dança), obtendo as seguintes informações:

Quadro 4: Campos possíveis de estudo: âmbito federal

REGIÃO	INSTITUIÇÃO FEDERAL	CURSO <sup>6</sup>
<b>NORDESTE</b>	Universidade Federal de Alagoas	L
	Universidade Federal da Bahia	B/L/EAD
	Universidade Federal do Ceará	B/L
	Universidade Federal da Paraíba	L
	Universidade Federal do Pernambuco	L
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	L
	Universidade Federal de Sergipe	L
<b>NORTE</b>	Universidade Federal do Pará	L
<b>SUDESTE</b>	Universidade Federal de Minas Gerais	L
	Universidade Federal do Rio de Janeiro	B/L/TD
	Universidade Federal de Uberlândia	B
	Universidade Federal de Viçosa	B/L
<b>SUL</b>	Universidade Federal de Pelotas	L
	Universidade Federal de Santa Maria	B/L
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	L
<b>CENTRO-OESTE</b>	UFG – Universidade Federal de Goiás	L
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília	L
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	L

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/> acesso em janeiro de 2018.

Dando prosseguimento ao levantamento, em relação às instituições estaduais que ofertam cursos superiores de dança nas cinco regiões do país, verifiquei:

<sup>5</sup>*E-mec* – disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova-index/consulta-avancada>. Acesso em: janeiro de 2018.

<sup>6</sup>B – bacharelado; L – licenciatura; EAD – ensino à distância (licenciatura); TD – teoria da dança; T – tecnólogo.

Quadro 5: Campos possíveis de estudo: âmbito estadual

REGIÃO	INSTITUIÇÃO ESTADUAL	CURSO
<b>NORDESTE</b>	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	L
<b>NORTE</b>	Universidade do Estado do Amazonas	B/L
<b>SUDESTE</b>	Universidade Estadual de Campinas	B/L
<b>SUL</b>	Universidade Estadual do Paraná Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	B/L L
<b>CENTRO-OESTE</b>	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	L

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/> acesso em janeiro de 2018.

E, finalmente, no que se refere às instituições privadas que oferecem cursos superiores de graduação em dança, deparei-me com as seguintes informações:

Quadro 6: Campos possíveis de estudo: âmbito privado<sup>7</sup>

REGIÃO	INSTITUIÇÃO PRIVADA	CURSO
<b>NORDESTE</b>	--	-
<b>NORTE</b>	--	--
<b>SUDESTE</b>	Centro Universitário Sant' Anna (SP) Faculdade Angel Vianna (RJ) Faculdade Paulista de Artes (SP) Faculdade Tijuassu (SP) Universidade Anhembi Morumbi (SP) Universidade Cândido Mendes (RJ) Universidade de Sorocaba (SP)	B B/L L L B/L L L
<b>SUL</b>	Universidade de Caxias do Sul (RS) Universidade Luterana do Brasil (RS) Universidade Regional de Blumenau	T L L
<b>CENTRO-OESTE</b>	--	--

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/> acesso em janeiro de 2018.

Como resultado da busca, identifiquei a existência, no Brasil, de 46 cursos superiores de dança, dos quais: 12 bacharelados; 32 licenciaturas (desse quantitativo, 1 é ofertado em formato de EAD), 1 teoria da dança e 1 tecnólogo em dança. Desse quantitativo geral, 25 são oferecidos em instituições federais, 9 em instituições estaduais, e 12 em instituições privadas, conforme é possível verificar no quadro a seguir:

<sup>7</sup> O estudo, desde o início, pretendeu se fixar em universidades públicas. Todavia, para fins de garantir um mapeamento completo, a busca incluiu todas as Instituições de Ensino Superior – IES, inclusive as privadas.

Quadro 7: Campos possíveis de estudo

<b>INSTITUIÇÕES</b>	<b>BACHARELADO/TEORIA DA DANÇA/TECNÓLOGO</b>	<b>LICENCIATURA</b>	<b>TOTAL</b>
<b>FEDERAIS</b>	7	18	25
<b>ESTADUAIS</b>	3	6	9
<b>PRIVADAS</b>	4	8	12
<b>FEDERAIS, ESTADUAIS E PRIVADAS</b>	14	31	46

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/> acesso em janeiro de 2018.

A partir do levantamento realizado, localizei a existência, no Brasil, de 24 cursos de licenciatura em dança oferecidos em instituições públicas. A partir daí, elaborei um novo quadro que utiliza como critério o ano de criação de cada curso. A escolha pelas instituições públicas se deu por dois motivos. O primeiro, porque contempla a tríade ensino, pesquisa e extensão, embora toda universidade, independentemente de ser pública ou não, tenha que fazer essa articulação. O segundo, porque defendo uma educação pública, laica e de qualidade, premissa básica de uma instituição pública. Quanto ao interesse pelo ano de criação, trata-se de informação definidora do tempo de investimento no campo, favorável à ideia de tradição. Suspeitei que a instituição de ensino superior que trabalha há mais tempo com dança e forma professores para a área acumula experiência e conhecimento profissional a respeito.

Quadro 8: Campos possíveis de estudo

INSTITUIÇÃO	CURSO	ANO DE CRIAÇÃO DO CURSO
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília	L	2010
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás	L	2013
Universidade do Estado do Amazonas	B – L	2001 – 2001
Universidade Estadual de Campinas	B – L	1986 – 1986
Universidade Estadual do Paraná	B - L <sup>8</sup>	1984 – 1984
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	L	2010
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	L	2002
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	L	2012
Universidade Federal de Alagoas	L	2007
Universidade Federal da Bahia	B – L – EAD	1956 – 1956 – 2016
Universidade Federal do Ceará	B – L	2010 – 2010
Universidade Federal de Goiás	L	2011
Universidade Federal de Minas Gerais	L	2010
Universidade Federal de Pará	L	2008
Universidade Federal da Paraíba	L	2013
Universidade Federal de Pelotas	L	2008
Universidade Federal de Pernambuco	L	2009
Universidade Federal do Rio de Janeiro	B – L – TD	1994 – 2010 – 2010
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	L	2009
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	L	2001
Universidade Federal de Santa Maria	B – L	2013 – 2013
Universidade Federal do Sergipe	L	2007
Universidade Federal de Viçosa	B – L	2002 - 2002

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/> acesso em janeiro de 2018.

Assim, a escolha do campo de estudo decorreu de critérios como tempo de criação do curso e tradição. Compreendo que a instituição, por ter instaurado o curso de licenciatura em dança há mais tempo, possui mais experiência e tradição na área, o que, a meu ver, tornou-a relevante para ser investigada. O fato de a instituição ter sido a primeira a criar o curso de licenciatura em dança pode revelar aspectos que se configuram como experiência e tradição, tendo formado maior número de professores, construído e sedimentado um campo (a dança enquanto conhecimento acadêmico). Por fim, tempo e tradição podem, ainda, revelar a presença de referências teóricas importantes por meio de pessoas que ocuparam/ocupam posições privilegiadas na área. A partir desses critérios, cheguei à Universidade Federal da Bahia (1956) e a defini como campo empírico.

Realizei um breve levantamento, por meio do *site* institucional, com informações caracterizadoras e preliminares do curso, conforme apresento a seguir.

<sup>8</sup> Cursos criados em 1984 por meio de convênio entre a Fundação Teatro Guaíra e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Em 1993 passam a integrar a estrutura de cursos da Universidade Estadual do Paraná (Campus de Curitiba – II).

### 1.3.2 Curso de Licenciatura em dança da Universidade Federal da Bahia

Imagem 1 – Campus Ondina



Fonte: Autora, dossiê da pesquisa.

O curso de licenciatura em dança da Universidade Federal da Bahia<sup>9</sup> (UFBA)<sup>10</sup> foi criado em 1956 e tem sua sede em Salvador, no *Campus Ondina*. Sob a direção, na época de realização da pesquisa, da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmem Paternostro, oferece por ano 25 vagas para o curso de licenciatura em dança diurno, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suki Vilas Boas, e 25 vagas para o curso de licenciatura em dança noturno, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Aquino.

Além de licenciatura em dança, a UFBA também oferece o curso de bacharelado em dança (diurno e noturno), pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* em dança e, desde 2016, implantou o primeiro curso de licenciatura em dança na modalidade EaD (educação a distância) no país, coordenado pelo Prof. Dr. Antrifo Sanches. Essa modalidade ofertou, em 2018, 160 vagas, sendo 60 vagas para o município de Juazeiro, 50 para o município de Lauro de Freitas e 50 para o município de Vitória da Conquista.

A Escola de Dança da UFBA possui cinco laboratórios, a saber: Laboratório de Captura de Movimento/Motion Capture – MOCAP; Laboratório de Pesquisas Avançadas do Corpo – LAPAC; Laboratório de Práticas Poéticas, Somáticas e Estudos Cinesiológicos; Teatro Experimental; Teatro do Movimento.

<sup>9</sup>[http://www.danca.ufba.br/coord\\_grad.html](http://www.danca.ufba.br/coord_grad.html) Acesso em: junho de 2018.

<sup>10</sup>Essas informações encontram-se no quadro anexo I.

O curso de licenciatura em dança registra trinta e sete professores efetivos; deles, vinte e seis são doutores e cinco fazem parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Tem como expoente a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dulce Aquino, que foi uma das pioneiras entre as acadêmicas que se matricularam para o primeiro curso de dança em nível superior do Brasil, o da Bahia. Estudou, dançou, pesquisou e criou teses paradigmáticas para o movimento e a dança no país. Participou das bancas examinadoras para formação de alguns dos mais importantes profissionais do país e protagonizou momentos importantes para a arte.

Em 2017.1, a Escola de Dança da UFBA possuía 125 estudantes matriculados nos cursos diurnos e 86 matriculados nos cursos noturnos. Em 2017.2, possuía 128 estudantes matriculados nos cursos diurnos e 90 matriculados nos cursos noturnos. Nesse período, 26 estudantes integralizaram seus currículos e 13 estavam em processo de conclusão.

O curso diurno possui duração mínima em anos de 3,5 e máxima de 6 e sua conformação curricular, de acordo com o *site* da instituição, segue o parecer CNE/CES nº 146 de 2002. A grade curricular do curso diurno está organizada em três módulos obrigatórios de 1.615h, componentes curriculares práticos de 476h, componentes curriculares pedagógicos de 204h, estágio de 408h e atividades complementares de 200h e optativas de 238h, totalizando 3073 horas.

O curso noturno possui duração mínima em anos de 4 e máxima de 6 e, assim como o curso diurno, segue o parecer CNE/CES nº 146 de 2002. A grade curricular do curso noturno está organizada em 2074h de componentes curriculares obrigatórios, 136h de componentes curriculares optativos, estágio de 408h e atividades complementares de 200h, totalizando 2.818h.

Diante da breve apresentação ressalto que, no levantamento realizado, quando olhamos para o ano de criação do curso (1956), há um destaque da UFBA em relação às demais instituições de ensino superior. Tal fato contempla não somente o critério de tempo de criação do curso, assim como o de tradição que, a meu ver, podem ser reveladores de experiência e conhecimentos profissionais no campo da dança. Possivelmente a instituição formou o maior número de professores de dança, contribuiu para construção e sedimentação de um campo, e ainda pôde revelar referências teóricas importantes na área, o que confere a ela um sentido de referência. Todos esses aspectos, interligados, favoreceram a escolha da instituição como campo empírico, ponto nodal para esta tese.

### 1.3.3 Construção e análise dos dados

Retorno às estratégias metodológicas que considerei apropriadas para a análise do problema com o intuito de conhecer os pontos de vista dos atores sociais envolvidos com a formação inicial do professor de dança. A entrevista mostrou-se um recurso fundamental, uma vez que forneceu os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão de relações entre os sujeitos e sua situação.

Após escolher o campo empírico, por meio dos critérios de tempo e tradição, passei ao primeiro contato<sup>11</sup> com a Escola de Dança da UFBA. Em setembro de 2018, ele foi realizado presencialmente, momento em que foi possível conversar pessoalmente com a então vice-diretora Carmem Paternostro, sendo explicitado o interesse do estudo. No ano seguinte, em maio de 2019, retornei à escola para a realização do trabalho de campo. Algumas entrevistas já estavam previamente agendadas e outros contatos foram sendo realizados no decorrer da semana. Conforme as entrevistas aconteciam, os interlocutores foram sugerindo nomes de outros professores e estudantes para a realização de outras entrevistas. Nesse mesmo período, ocorreu na Escola o VI Encontro Nacional dos Pesquisadores em Dança (ANDA), e nele o X Fórum de Coordenadores de Cursos Superiores de Dança do Brasil, do qual foi possível participar como ouvinte.

A Escola estava imersa em uma semana de efervescência cultural e de intenso trabalho, fato que favoreceu a pesquisa de campo, além de me permitir observar o funcionamento da instituição em sua plenitude e contar com a presença de sujeitos que protagonizam sua história. O período em que foi possível ficar imersa no campo para a realização das entrevistas foi de uma semana.

A partir da ótica (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2012) que considera a entrevista como a busca por apreender e compreender a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e, ainda, imbuídas pela perspectiva de Mills (1982), que afirma que um bom artesão é seu próprio metodologista, evitando qualquer forma de procedimento rígido, busquei relacionar-me com as falas dos sujeitos por meio de alguns exercícios de leitura e combinação, conforme apresento:

---

<sup>11</sup>Contato informal por e-mail.



1. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Após as transcrições, elas foram ouvidas e relidas algumas vezes, conferindo os áudios das falas dos interlocutores com as transcrições, no intuito de garantir a fidedignidade dos dados;

2. A partir dos objetivos do estudo e das questões da pesquisa, as entrevistas foram organizadas em quadros analíticos, seguindo a ideia de convergência e divergência nas falas dos meus interlocutores. Esses quadros foram organizados seguindo alguns critérios:

- ❖ No primeiro quadro, foram inseridas as respostas dos interlocutores de acordo com cada pergunta expressa no roteiro da entrevista. Cada pergunta teve sua resposta colorida com uma cor de realce específica;
- ❖ No segundo quadro, selecionei o(s) trecho(s) que corresponde(m) ao eixo presente no roteiro de entrevista. Nele houve uma diversidade maior de cores, visto que as respostas situavam-se em diferentes partes das falas dos interlocutores;
- ❖ No terceiro quadro, selecionei e organizei os trechos seguindo a ideia de convergência e divergência, em uma espécie de cruzamento das falas.

Destaco que esse percurso foi desenvolvido com o propósito de apreender os eixos analíticos. Esse processo, embora seja simples, é bastante criterioso, o que pressupõe tempo e criatividade, o que me permitiu olhar para as narrativas dos sujeitos em relação estreita com os objetivos da pesquisa.

No que se refere à pesquisa de campo realizada, o grupo de sujeitos se delineou da seguinte maneira: a diretora da Escola de Dança da UFBA, os coordenadores e vice-coordenadores dos cursos de licenciatura em dança (diurno e noturno), alguns dos professores formadores do núcleo docente estruturante – NDE– e professores em formação inicial que estavam nos últimos períodos. Foi entrevistada, ainda, uma professora que se formou em uma das primeiras turmas do curso de licenciatura em dança da UFBA. Ela foi diretora da Escola por diversas vezes, é uma das fundadoras da ANDA (Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança), e atualmente, oferece consultoria na área de dança.

No âmbito desta pesquisa, todas as referências ao professor de dança serão para designar aquele que está cursando, ou cursou a licenciatura em dança, com vistas ao exercício da docência na escola de educação básica. A explicação faz-se necessária, pois no campo da dança há também os profissionais que cursaram o bacharelado na área, ou mesmo os cursos de nível médio na área de dança, e que desenvolvem essas aulas em espaços de educação não formal, tal como academias, escolas de dança e ONGs. Todavia, no bojo da discussão da tese, todas as vezes que ocorre a designação professor de dança, futuro professor de dança ou professor de dança em formação inicial, estarei me referindo estritamente àquele que fez ou

faz o curso de licenciatura em dança para atuar na educação básica. Essa escolha está amparada pela perspectiva de Nóvoa (2017), que compreende que o professor em formação inicial precisa, desde o início de sua formação, passar por um processo de tomada de posição, pois “é importante olhar para a profissão como uma tomada de posição, isto é, como a afirmação pública de uma profissão” (NÓVOA, 2017, p. 1119).

Daí a referência ao “professor” como um colega de profissão, ainda que estejam em momentos de atuação distintos, é uma forma de o estudante reconhecer-se em construção no seio da profissão e, ao mesmo tempo, reconhecer a formação de professores como uma formação profissional “vestir a pele da profissão” (NÓVOA 2017, p. 1133).

Desse modo, o grupo de sujeitos envolve treze depoentes que ocupam diferentes funções e atuações dentro da instituição escolhida como campo de pesquisa.

Além dessas entrevistas, foi realizada outra, em caráter de pré-teste, com uma professora formadora do curso de licenciatura em dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A entrevista piloto ocorreu em outubro de 2018 e, dada a sua importância e contribuição para o estudo, optei por incorporá-la ao conjunto de entrevistas, assumindo propositalmente um desvio na amostra de sujeitos.

Nessa mesma direção, incorporei outra entrevista realizada no período em que estive na UFBA (2019/01), para participar do X Fórum de Coordenadores de Cursos Superiores de Dança do Brasil. Tive a oportunidade de realizar uma entrevista com a coordenadora do curso de licenciatura em dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que, do mesmo modo, foi incorporada ao acervo de entrevistas, dada a sua relevância para a pesquisa.

Assim, a pesquisa apresenta um total de quinze depoentes, sendo treze sujeitos vinculados à Escola de Dança da UFBA, e dois participantes considerados informantes privilegiados, conforme é possível verificar no quadro a seguir:

Quadro 9. Identificação dos sujeitos da pesquisa<sup>12</sup>

NOME <sup>13</sup>	INSTITUIÇÃO	FUNÇÃO ATUAL	TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO
Alessandra	UFBA	Licencianda curso diurno	2014 – 2019/1
Andreia	UFBA	Licencianda curso diurno	2015 – 2019/1
Antônio	UFBA	Coordenador do curso de licenciatura em dança – EAD e professor do NDE diurno.	Desde 1994
Berenice	UFBA	Vice-coordenadora do curso de licenciatura noturno e professora do NDE noturno.	Desde 1979
Caio	UFBA	Licenciado curso noturno	2014 - 2018
Carolina	UFBA	Diretora	Desde 2012
Celina	UFBA	Vice coordenadora do colegiado – graduação diurno; bacharelado e licenciatura – e professora do estágio docente.	Desde 2017
Dalva	UFBA	Consultora na área de dança	Desde a década de 1960
Daniel	UFBA	Professor do NDE noturno, atua com o módulo estudos do corpo com ênfase em danças populares/culturas indígenas/afro-brasileiras.	Desde 2016
Fabício	UFBA	Professor do NDE noturno, Coordenador do Curso de Especialização e professor permanente do PRODAN <sup>14</sup> e do mestrado acadêmico.	Desde 2016
Larissa	UFRGS	Coordenadora do Curso de Licenciatura em dança.	Desde 2005
Marília	UFBA	Professora do NDE noturno, atua com os módulos – estudos do corpo (ênfase em danças negras); estudos críticos e analíticos e laboratório do corpo.	Desde 2016
Roberta	UFBA	Coordenadora do Colegiado – graduação noturno: bacharelado e licenciatura. Professora do PRODAN e da pós-graduação em dança (mestrado e doutorado acadêmico).	Desde 2015
Sônia	UFRJ	Professora de Didática da dança e prática de ensino em dança – Curso de licenciatura em dança.	Desde 2010
Suzana	UFBA	Coordenadora do Curso de licenciatura em dança diurno.	Desde 2017

Fonte: Elaboração própria a partir do dossiê da pesquisa.

Uma vez apresentada a trajetória de pesquisa, desde a enunciação do problema, passando pelo o levantamento bibliográfico, pela abordagem metodológica, até chegar à instituição formadora e os sujeitos participantes, dedico-me, no próximo capítulo, à exposição do marco teórico da tese, que se pretende uma defesa epistemológica a favor da formação do professor de dança para o contexto escolar.

<sup>12</sup> Optei por criar o quadro de identificação dos sujeitos da pesquisa, embora saiba que essa organização não seja usual no âmbito da pesquisa narrativa.

<sup>13</sup> Os sujeitos da pesquisa serão identificados por nomes fictícios para preservar o sigilo da identificação de suas identidades, conforme previsto no registro de consentimento livre e esclarecido.

<sup>14</sup> Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes.

## **CAPÍTULO II – DANÇA E DOCÊNCIA: POR UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONSTRUÍDA NA EXPERIMENTAÇÃO**

Este capítulo tem por objetivo promover uma discussão teórica a partir dos referentes deste estudo. Nessa direção, organiza-se em torno de dois eixos argumentativos. O primeiro, voltado para perspectivas que se destinam à formação de professores, apresenta conceitos-chave relativos à ideia de profissional prático reflexivo (SCHÖN, 2000) em articulação com a de base de conhecimento profissional docente (SHULMAN, 2014), em especial com a categoria “conhecimento pedagógico do conteúdo”. O segundo defende que essa perspectiva formativa é particularmente relevante para a formação do professor de dança e sua função de ensinar no currículo escolar. Desse modo, aciona autoras que tratam sobre o ensino de dança na escola (MARQUES, 2010; SOTER, 2016; STRAZZACAPPA, 2010) e, ainda, se articula com o levantamento de literatura realizado.

Essa análise se sustenta na compreensão de que a dança e seu ensino na escola de educação básica ainda ocupam lugar dúbio e incipiente. Dúbio porque no currículo escolar a dança pode ser tratada como conteúdo nas aulas de educação física, ou como linguagem nas aulas de arte. Essa dupla presença, conforme aponta Soter (2016), pode fazer pensar que não há necessidade de ela ser desenvolvida nas aulas de arte enquanto área de conhecimento autônoma que abarca, para além da perspectiva prática, aspectos estéticos e artísticos. Incipiente porque a comunidade escolar desconhece as possibilidades do ensino de dança na escola, comumente tratadas dentro do componente curricular arte, em geral, sendo oferecida no contraturno escolar, ou em atividades pontuais, como em datas comemorativas.

Embora avanços tenham ocorrido, como é o caso da aprovação da lei 13.278<sup>15</sup>, que torna obrigatório o ensino de dança no seio do componente curricular arte, e bem como pelo crescente aumento no número de cursos superiores de graduação em dança (bacharelado e licenciatura) no Brasil, nos últimos anos, historicamente o ensino de arte nas escolas brasileiras tem sido fortemente marcado por práticas voltadas para a linguagem das artes visuais. Paralelamente, a dança esteve presente na escola, seja como conteúdo, ofertada na disciplina de educação física, seja como atividade extracurricular, sob a responsabilidade de professores com formações diversas, para grupos de interesse. Nesse contexto, ganha força a

---

<sup>15</sup>Aprovada em maio de 2016, que altera a redação dos parágrafos 2º e 6º do artigo 26º da LDB 9.394/96, tornando obrigatório o ensino das linguagens artes visuais, dança, música e teatro, dentro do componente curricular arte.

necessidade de se pesquisar sobre a formação do professor de dança que (acredita-se) cada vez mais estará inserido na escola, trabalhando curricularmente o ensino de dança.

Esse fosso entre um país em que a dança é de domínio público (MARQUES, 2010), motivo pelo qual, talvez, provoque uma compreensão equivocada de que não necessite ser aprofundada na escola, leva-me a defender que a inserção da dança no currículo escolar e, por sua vez, a formação do professor que ensinará dança na escola, deve ser cuidada com atenção. De acordo com a literatura analisada no capítulo anterior, foi possível constatar alguns estudos (PIMENTA, 2016; SANTOS, 2016; NEVES, 2016; BORBA, 2015; LUZ, 2015; ANJOS, 2015; GMEINER, 2014; FERREIRA, 2013; PELISSONI, 2013) que já se debruçam sobre a temática da formação do professor de dança, mas, apesar dos esforços empreendidos, apontam a necessidade de um investimento maior nessa área.

A seguir, aprofundarei as discussões em torno do referencial teórico deste estudo e seus conceitos principais, com o objetivo de contribuir para a formação do professor de dança, que possivelmente irá ensiná-la na escola, dentro do componente curricular arte.

A epistemologia da prática (SCHÖN, 2000) critica a formação profissional pautada na racionalidade técnica e afirma a formação do profissional prático reflexivo como espaço favorecedor do desenvolvimento da aprendizagem pela via da experiência. Nela ganham relevo à formação que se dá no ateliê, o talento artístico, assim como o trabalho colaborativo. Desenvolverei a argumentação a fim de mostrar que a formação do professor de dança pode encontrar assento na proposição de Schön (2000), pois a formação em arte também se baseia na experimentação, na reflexão e na repetição. Discutirei, ainda, a base de conhecimento profissional docente e o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, defendidos por Shulman (2014). Ao inserir-se na escola, a dança traz para si a questão do ensino, de modo que me interessa pensar sobre qual seria a epistemologia do ensino de dança na escola e qual o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança.

## **2.1 Formação de professores que ensinam dança na escola de educação básica**

Nesta seção, farei uma discussão acerca da proposta do profissional prático reflexivo, na perspectiva defendida por Donald Schön (2000), seus usos e apropriações no campo da formação de professores. Em seguida, apresentarei a base de conhecimento profissional docente, discutida por Shulman (2014), em especial, a categoria “conhecimento pedagógico do conteúdo”. Argumento a favor da formação profissional prático-reflexiva do professor de dança como um meio possível de favorecer a sua base de conhecimento profissional,

sobretudo no tocante à dimensão pedagógica do conteúdo. Desse modo, interessa-me compreender como o professor formador, aquele que forma o professor de dança, favorece ao licenciando condições para transformar o conteúdo específico de sua área de conhecimento em algo que possa ser trabalhado no currículo escolar. Interessa-me, ainda, compreender qual seria a epistemologia do ensino de dança na escola. Para Shulman (2014), o conhecimento pedagógico do conteúdo se configura como um amálgama entre conteúdo e pedagogia, que se conforma como um saber profissional específico do professor e de sua própria forma especial de compreensão profissional construída com a sua experiência. É nessa direção que pretendo encaminhar a análise.

### **2.1.1 A proposição do ideal de profissional prático reflexivo: a epistemologia da prática**

Donald Schön (1930-1997), filósofo e teórico da educação norte-americana, teve sua formação em Yale e Harvard e, como professor e pesquisador, trabalhou no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts) entre 1968 e 1997. A proposição de Schön sobre o profissional prático reflexivo foi escrita em 1983, por encomenda da Escola de Arquitetura e Planejamento do MIT, mais tarde foi aprofundada, tornando-se sua tese de doutorado.

No Brasil, dez anos mais tarde (1993), António Nóvoa, com a edição portuguesa do seu livro “Os professores e sua formação”, apresenta-nos ideias de vários autores, dentre os quais Donald Schön. Nóvoa (1993), à época, as situou como leitura obrigatória para o campo, sem deixar de lembrar a importância das discussões travadas anteriormente por Dewey sobre os conceitos de ação, experiência e reflexão.

Schön (2000), ao desenvolver a sua tese sobre o profissional prático reflexivo, nomeada por ele de “epistemologia da prática”, constrói relevante crítica à formação profissional pautada na racionalidade técnica para, então, defender uma formação profissional construída no ateliê, pela via da experiência.

A racionalidade técnica fundamenta uma formação centrada em um modelo que separa a teoria da prática. Desse modo, o currículo profissional normativo apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante; em seguida, a ciência aplicada relevante e, finalmente, um espaço de ensino prático, no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana. Para o autor, “com base em uma epistemologia da prática pouco estudada, distanciamos-nos dos tipos de performance que mais precisamos entender” (SCHÖN, 2000, p. 22). Essa perspectiva, no

âmbito da formação de professores, no Brasil conhecida como 3 + 1, deu origem a um modelo que supervaloriza a área de conhecimento específica que vai se ensinar em detrimento das disciplinas relativas à área de educação que, em geral, promovem o contato mais efetivo com a escola. Esse formato curricular fez crescer no campo um discurso em torno da separação entre a teoria e a prática que, de um modo geral, dissocia a formação específica dos conhecimentos pedagógicos.

No que se refere à epistemologia da prática, Schön (2000) ambiciona discutir a forma como profissionais buscam resolver situações incertas, instáveis e singulares, e nas quais há conflitos de valor. Ainda que, inicialmente, o autor não tenha trabalhado com a ideia do professor reflexivo, mas dos profissionais de um modo geral, abriu caminhos para essa concepção entre nós, na perspectiva de refletir antes, durante e depois da prática.

Dois ideias centrais são fundamentais para compreendermos a epistemologia da prática: conhecimento-na-ação e reflexão-na-ação. Ambas partem de atividades espontâneas da vida diária. A primeira se assenta em um conhecimento tácito implícito, que se expressa na realização de uma dada tarefa, sem necessitar de uma reflexão prévia ou sistemática. Nas palavras do autor, conhecer-na-ação significa:

[...] tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – performances físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita (SCHÖN, 2000, p. 31).

Para Schön, é esse ajuste e essa expectativa sequenciais, essas contínuas detecção e correção de erros que nos levam, inicialmente, a chamar a atividade de inteligente. Conhecer sugere a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando a descrevemos, a convertemos em conhecimento-na-ação.

A segunda ocorre quando o profissional se depara com uma determinada situação em que é desafiado a buscar novas soluções, podendo vir a refletir durante e após a ação. Esse movimento não é pontual e rápido, visto que envolve repetição e ação investigativa. De acordo com o autor:

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de

ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (Schön, 2000, p. 33).

Assim como o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo. “Improvisadores habilidosos ficam, muitas vezes, sem palavras, ou dão descrições inadequadas quando lhes perguntam o que fazem” (SCHÖN, 2000, p. 35).

Nesse sentido, não basta ao professor viver o processo de reflexão-na-ação. Por isso, Schön (2000) considera que outro momento que faz parte desse movimento é a reflexão sobre a reflexão na ação. Movimento mais elaborado em que o profissional busca a compreensão da ação, aprimora sua interpretação da ação e tem condições de criar alternativas para uma dada situação. De acordo com o autor, “é claro que, sermos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela” (SCHÖN, 2000, p. 35).

Como perspectiva de formação para o profissional prático reflexivo, Schön (2000) destaca o talento artístico profissional e a formação encontrada no ateliê como espaço favorecedor para o desenvolvimento da aprendizagem pela experimentação. O autor dá relevo ao aprendizado promovido nos laboratórios, nas oficinas, onde, de acordo com Cruz (2003), prevalece uma ação tutorada e a aprendizagem ocorre a partir da reflexão-na-ação. Na proposição da epistemologia da prática, o talento artístico profissional é entendido em termos de reflexão-na-ação e cumpre um papel central na descrição da formação profissional.

A prática reflexiva requer uma preparação específica que, na visão do autor, pode ser melhor favorecida pela formação no ateliê, que parte do pressuposto da aprendizagem por meio do fazer, com clara contraposição à instrução reiterativa e acentuada valorização da experiência. Essa aposta se sustenta na importância da “ação reflexiva”, viabilizada pelo *modus operandi* do ateliê em que a interação e o trabalho colaborativo, entre estudantes e professores, promoveriam sistematizações e resoluções de problemas.

A aproximação com Schön (2000) ocorre no sentido de pensar a formação do professor de dança na perspectiva do ensino reflexivo, pois seu aprendizado, assim como no ateliê, se pauta na experimentação, na repetição e na reflexão, no saber-fazer que se revela em um processo que exige do sujeito uma atitude de análise, produção e criação, a respeito da sua ação (CRUZ, 2003). Em um processo de composição coreográfica, por exemplo, o professor pode usar como técnica de criação a improvisação, permitindo que seus alunos experimentem,



a partir de determinado tema, suas possibilidades corporais sem se preocupar com uma sistematização prévia (conhecimento-na-ação).

Em seguida, o professor pode propor aos alunos que organizem os movimentos que mais gostaram em pequenas frases ou sequências de movimentos. Em um segundo momento, pode então conduzir seu aluno à repetição até que os movimentos sejam organizados da melhor forma possível, por meio de ação investigativa (reflexão-na-ação). E, finalmente, após a composição coreográfica, o professor poderá propor, junto ao aluno, a reflexão sobre a criação, em busca de aperfeiçoar a técnica, aprimorar a interpretação e a expressividade da ação (reflexão sobre a reflexão na ação).

É nessa direção que acredito que a formação do professor de dança para a escola básica pode se desenvolver, pois suspeito de que o professor formador e os professores em formação inicial podem ser vistos como *designers* do corpo, do movimento e, para tornar possível a criação, necessitam compreender não só o desenvolvimento de determinado movimento, mas também os saberes que envolvem essa complexa rede que é o dançar.

A expressão “talento artístico”, ponto fulcral para sua argumentação, pode vir a ser mal compreendida pelo campo. O autor refere-se à competência através da qual os profissionais dão conta de zonas indeterminadas da prática, ou seja, o talento artístico não deve ser confundido com aptidão ou como algo inato, pronto e acabado, mas como um saber profissional que pode (e deve) ser aprendido, utilizado e aprimorado no decorrer da aprendizagem profissional. Schön (2000) descreve a rotina de um ateliê de *design* e arquitetura para discutir como estudantes e professores atuam diante da solução de problemas no contexto do processo ensino-aprendizagem. O exemplo parte da necessidade de elaborar uma planta que prevê a construção de uma escola em um terreno bastante íngreme. Diante de questões ambientais, como o uso do solo, por exemplo, procura demonstrar como eles acionam conhecimento tácito, refletem sobre a ação e encontram soluções em conjunto, que se concretizam na construção da planta. De acordo com o autor,

Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda sua prática (SCHÖN, 2000, p. 39).

Para Schön (2000), o fazer artístico (seja na arquitetura, na música, na dança, seja nas artes de uma maneira geral) é o que mais se aproxima da sua proposição do profissional prático reflexivo. O autor afirma que a arquitetura cristalizou-se antes mesmo da

racionalidade técnica e carregou consigo as sementes de uma visão anterior de conhecimento profissional. Ele prossegue afirmando que a bimodalidade e a dependência implícita presentes na formação para a arquitetura, que conformam outra epistemologia da prática, deixam a universidade em uma posição desconfortável.

Mesmo quando os arquitetos são tentados a implementar as linhas da ciência aplicada da universidade, eles não conseguem escapar do núcleo de talento artístico da profissão, porque veem a si mesmos como designers e, mesmo que ciências auxiliares como mecânica de solos, climatologia e engenharia estrutural possam contribuir para tarefas especializadas de design, não há uma ciência geral do design que tenha uso prático. Assim a educação para a arquitetura ainda segue suas tradições de ateliê (SCHÖN, 2000, p. 44).

O ateliê, no caso da formação em arquitetura, é organizado em torno de projetos gerenciáveis de *design*, assumidos individual ou coletivamente, padronizados (mais ou menos) de forma similar a projetos tirados da prática real. E, com o passar do tempo, os arquitetos criaram seus próprios rituais, como demonstrações, avaliações, apresentações para bancas, todos ligados a um processo de aprender por meio do fazer. Assim, surge a pergunta: “como os instrutores de ateliê têm que fazer com que suas próprias abordagens sejam compreensíveis a seus alunos?” (SCHÖN, 2000, p. 45). O ateliê, de acordo com o autor, oferece um acesso privilegiado às reflexões dos *designers* sobre o processo de projeto. Ele é, ao mesmo tempo, um exemplo vivo e tradicional de ensino prático reflexivo.

O percurso do profissional prático reflexivo e a vivência de aprendizagem do professor pela via prática reflexiva, é o caminho que compreendo ser potente para a formação do professor de dança. Não estou, com isso, afirmando que há dicotomia entre teoria e prática; ao contrário, defendo que a formação do professor de dança representa um espaço vigoroso para que a aprendizagem do profissional prático reflexivo possa ocorrer em sua plenitude.

O artista<sup>16</sup>, no decorrer da sua formação, elabora suas compreensões acerca de determinado tema/conteúdo/conhecimento, a partir de processos criativos que se fundam e se configuram, em especial, no percurso da experimentação. Seja com diferentes materiais, imagens, escritas, sons/partituras, movimentos, o processo criativo do artista, seu aprendizado, sua formação, se fundam em aspectos que pressupõem fazer e refazer, construir e desconstruir, criar, recriar, compor, organizar, elaborar, enfim, vivenciar.

---

<sup>16</sup> Não estou me referindo necessariamente ao licenciando em dança, pois compreendo que o mesmo pode não ter tido nenhuma formação artística anterior ao seu ingresso na graduação em dança. Estou me referindo aos artistas como aqueles que vivenciam (vivenciam) a prática artística em suas diversas linguagens e que fazem dessa prática sua profissão.

Historicamente, a prática carrega consigo conotação inferior, como algo menos valorativo, enquanto o conhecimento científico se pauta, em especial, pela valoração do pensamento. Em decorrência dessa fragmentação, no que se refere à formação de professores, tem-se, no campo, uma visão da prática como algo de menor relevância. Acontece que a arte deixa ver um jeito de ensinar e aprender que não possibilita essa divisão. A própria ação na elaboração artística, nas artes visuais, na dança, na música, no teatro, no cinema, na literatura, na arquitetura, enfim, independente da área de conhecimento, a própria ação se configura como um todo integrado. Pode-se, por exemplo, falar sobre dança contemporânea, mostrar imagens, fotos, filmes, mas em algum momento desse trajeto, provavelmente, será necessário experimentar movimentos, improvisar, criar e recriar sequências, organizar, compor, elaborar e reelaborar para deixar que os sentidos sejam interpretados e (re)significados.

Nessa direção, a revisão de literatura, tal como apresentada no capítulo anterior, identificou na pesquisa de Pelissoni (2013) um estudo do movimento com base na metodologia de Laban. O objetivo foi compreender a contribuição da Dança Educativa Moderna no processo de ensino-aprendizagem com crianças do ensino fundamental de uma escola pública. Com isso, pretendeu saber como a criança aprende o movimento corporal a partir do método labaniano, levando o educando a refletir e a perceber a execução dos movimentos por meio da relação de ensino e aprendizagem da Dança Educativa Moderna.

A partir da pesquisa citada, posso dialogar com a epistemologia da prática na tentativa de encontrar aproximações. O “como aprender o movimento” pressupõe o conhecimento tácito, ou seja, o repertório de movimentos que o indivíduo possui – sem que seja preciso descrevê-lo no momento de sua execução –, aliado à sua corporeidade, que pode ser compreendida como as experiências afetivas, emocionais, sociais e culturais, marcadas no corpo. Desse modo, ao se tratar de conhecimento tácito, estaríamos no âmbito do conceito de conhecer-na-ação que, de acordo com Schön (2000, p. 31), “nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance”.

Diante do repertório de movimentos e da corporeidade do sujeito, o aprendizado na dança percorre um processo, assim como na elaboração de um projeto arquitetônico, que envolve um fazer prático, reflexivo, colaborativo, que não pode ser compreendido como algo fragmentado, que acredito ser bastante próximo à ideia de reflexão-na-ação defendida por Schön (2000).

E, por fim, o aprendizado na dança pressupõe a artesanaria (o fazer e o refazer, a tentativa, o erro e o acerto) encontrada no ateliê. Nos ateliês e nos conservatórios, as condições de aprendizagem propiciam liberdade para aprender através do fazer, em um

ambiente de risco relativamente baixo, com acesso a instrutores que iniciam estudantes nas tradições da vocação e os ajudam, através da fala correta, a ver por si próprios e à sua própria maneira o que eles mais precisam ver.

Conforme verifiquei na proposta de Pelissoni (2013), quando ela afirma que seu estudo buscou levar o educando a refletir e a perceber a execução dos movimentos por meio da relação de ensino e aprendizagem da Dança Educativa Moderna, acredito que o *modus operandi* presente no ensino de dança envolve conhecimento tácito, imbuído de reflexão na ação, ofertado na proposição de formação encontrada no ateliê. Sendo assim, a perspectiva do profissional prático reflexivo pode dialogar com a formação em dança.

Cumprido destacar que a proposta de Schön (2000) não representa um consenso no âmbito da formação de professores. Alguns renomados autores do campo, tais como Tardif e Moscoso (2018) e Zeichner (2008), no cenário internacional, e Duarte (2003), entre nós, apontam possibilidades, mas, sobretudo, limites da formação docente orientada pela concepção da epistemologia da prática.

Duarte (2003) considera que a tese de Schön (2000) desvaloriza o conhecimento científico e ainda promove uma pedagogia que desvaloriza o saber escolar. De acordo com o autor, a desvalorização do conhecimento científico não representa um fato isolado, mas uma tendência no campo educacional. Os estudos que falam sobre o “professor reflexivo” surgiram na América do Norte e na Europa e são constituídos pelo ideário *Escolanovista*. Nessa perspectiva, o professor reflexivo seria aquele que não se pauta no saber escolar (categorial), ao contrário, concentra suas ações nas representações figurativas, ou seja, no conhecimento-na-ação dos alunos, que compreendemos ser o conhecimento tácito defendido por Schön (2000).

Para Duarte (2003), a tese de Schön (2000) defende que a formação profissional deve voltar-se para o saber experiencial ao invés de concentrar-se no domínio de teorias científicas. Nesse sentido, Duarte alega que não adianta criticar a forma como a universidade encontra-se estruturada se não houver uma análise crítica sobre a desvalorização do conhecimento escolar, científico e teórico. A crítica do autor demarca o que, no campo da educação, ficou conhecido como o “recoo da teoria”. Duarte (2003) considera que há uma dupla negação do ato de ensinar, nega-se que essa seja a tarefa do professor e nega-se que essa seja a tarefa dos formadores de professores.

Zeichner (2008) aponta que o conceito de ensino reflexivo tornou-se um *slogan* adotado por professores formadores, com diferentes perspectivas políticas e ideológicas, para justificar o que faziam em seus programas, e depois de certo tempo o termo perdeu qualquer

significado específico. Esse autor ressalta ainda que o movimento internacional, no âmbito do ensino e da formação de professores, que defendia o *slogan* da “reflexão”, colocava-se contra a visão de professores como técnicos que reproduziam modelos educacionais. Na esteira desse movimento, ocorre o reconhecimento de que os professores detêm um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e que, por isso, devem assumir posição de liderança nas reformas educacionais. Para Zeichner (2008), a produção de conhecimentos sobre o ensino não é tarefa exclusiva da universidade: os professores da escola básica também têm teorias que podem contribuir na formulação de uma base de conhecimento sobre boas práticas de ensino.

O autor prossegue afirmando que se pode dizer pouco sobre um modelo de ensino e de formação de professores que considere um compromisso expresso com a ideia de reflexão. Afirma ainda que existe pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece “[...] em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro” (ZEICHNER, 2008, p. 543). Para ele, a ênfase ainda recai sobre o aspecto da reflexão como uma atitude individual e uma ausência da sua atuação a contextos sociais mais amplos, o que, por vezes, pode fazer com que os professores considerem seus problemas como exclusivamente seus, sem relacioná-los à estrutura da educação escolar.

Zeichner (2008) defende que uma formação reflexiva, que fomente o desenvolvimento profissional, deve ser apoiada, desde que conectada às lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação para estudantes de diferentes perfis. Isso significa que os professores, além de saberem sobre o conhecimento do conteúdo e pedagógico, devem saber tomar decisões que não limitem as chances de vida de seus alunos.

Está claro que o autor analisa o impacto e os usos que o conceito da expressão *professor reflexivo* teve no campo da formação de professores, bem como é possível ver que sua defesa para o uso do termo é direcionada para uma perspectiva política, na busca pela justiça social. Embora não seja esse o escopo do estudo, ajuda-me a perceber como o campo se apropriou da proposta cunhada por Schön (2000), a saber, a epistemologia da prática, que tem em seu cerne o conceito de reflexividade.

Dez anos após as primeiras críticas, Tardif e Moscoso (2018) ajudam a compreender a relevância da concepção prática e ainda que destaquem seus limites, aprofundam suas possibilidades. Os autores consideram as ideias de Schön (2000) como uma variante do cognitivismo, à medida que dão relevo à dimensão cognitiva da aprendizagem e do exercício do ensino. O contexto histórico, entre as décadas de 1960 e 1970, no que se refere à

construção do conhecimento científico, foi marcado pela crítica ao positivismo e pelo pressuposto de que o mundo seria constituído de fatos acabados, prontos a serem desvelados. Em contrapartida, tal contexto permitiu a ascensão do cognitivismo e suas múltiplas vertentes, como é o caso do construtivismo piagetiano, por exemplo, e que de algum modo estão presentes na tese do profissional prático reflexivo cunhada por Schön (2000). De acordo com Tardif e Moscoso (2018, p. 397), “tais ideias afirmam que o atuar profissional passa por lidar com as capacidades reflexivas de alto nível: relato da prática, tomada de distância crítica, pausa na ação para pensá-la melhor, reflexão-na-ação, *problem-setting*, *problem-solving*, etc”.

A reflexividade ganha *status* nas ciências sociais, visto que as atividades sociais pressupõem regulação dos atores. Ator, neste caso, não se refere a um sujeito psicológico, mas a um princípio de “inteligibilidade do social”. A tese do profissional prático reflexivo defendida por Schön parece potente, pois “não aplica um saber técnico, mas produz uma prática através da relação reflexiva que tem com ela” (TARDIF E MOSCOSO, 2018, p. 395).

Nesse contexto, não posso deixar de citar as experiências práticas de alfabetização que ocorreram no Brasil nos anos de 1960. Paulo Freire (1921-1997), inspirado nas ideias da teologia da libertação e do (pós) marxismo, constrói a proposta do movimento de educação popular. O ponto fulcral desse pensamento é a valorização e a emancipação do povo, possibilitado pelo desenvolvimento e exercício do pensamento crítico. Para Freire (1997), a “educação bancária” deveria dar lugar a uma “educação dialogante”. Nesse sentido, o professor seria um “criador de possibilidades, de construção e produção do conhecimento, um pensador crítico e um analista de sua própria prática” (TARDIF E MOSCOSO, 2018, p. 399). Estes autores destacam que a ideia do profissional prático reflexivo de Schön, não só está contida no pensamento de Freire, mas também foi radicalizada e levada a cabo a partir de sua dimensão pragmática: a práxis do professor.

Para Tardif e Moscoso (2018), três ideias principais fizeram com que a proposição de Schön (2000) tivesse aceitação, no campo da formação de professores, na década de 1980. A primeira é a de que a concepção de Schön se estende ao mesmo tempo em que o movimento de profissionalização dos professores também cresce, o que permite responder tanto às exigências acadêmicas tradicionais, ligadas à teorização das práticas docentes, quanto às novas exigências de formação profissional eficaz ou pragmática, requeridas pela profissionalização. A segunda é a de que o movimento de profissionalização também passou a ser acompanhado (a partir de 1980) de outra exigência, conceder voz aos professores, conhecer o valor de sua especialização e a pertinência de seus saberes de experiência. Tal ideia nos leva a dialogar com Shulman e a base de conhecimento profissional docente (2014),

pois o movimento de profissionalização pressupõe saberes específicos intrínsecos à determinada profissão. E, por fim, a terceira ideia: de acordo com os autores, entre a década de 1980 e os anos 2000, a Europa e as Américas foram marcadas por reformas na formação de professores. Nesse panorama político e ideologicamente pesado, as ciências da educação acolhem a obra de Schön (2000). Ao ser aceita pelas ciências da educação, a ideia do profissional prático reflexivo foi instrumentalizada e alterada “em sua vontade de demonstrar o caráter eficaz e a utilidade social de sua contribuição à formação de professores a partir dos anos de 1990” (TARDIF E MOSCOSO, 2018, p. 401).

A questão que preocupa os formadores de professores é saber como favorecer a fim de que os futuros professores reflitam sobre suas práticas para melhorá-las. A reflexão é apresentada como “uma competência genérica, uma metacompetência, ou como uma espécie de metacognição” (TARDIF E MOSCOSO, p. 402).

Os autores apresentam três concepções para o conceito de reflexão. A primeira é a concepção da reflexão como experiência social, a reflexividade é acompanhada de um processo de decomposição e recomposição das identidades dos atores sociais. A segunda é a concepção da reflexão como reconhecimento e interação. Nesse sentido, a reflexão não é um exercício de consciência privado, nem um diálogo com sua prática; ela constitui uma reflexão social em sentido estrito: “A reflexão profissional do ensino se caracteriza pelas dimensões reflexivas e interativas do trabalho docente” (TARDIF E MOSCOSO, 2018, p. 406). A terceira é a concepção da reflexão como crítica das ideologias e das relações de dominação. Ela está baseada numa dimensão revolucionária no sentido hegeliano e marxista do termo, ou seja, “a reflexão crítica representa um motor de mudanças sociais radicais” (TARDIF e MOSCOSO, 2018, p. 407). Nessa perspectiva, a reflexão pode se esvaziar se não for aplicada de modo crítico contra tudo que a bloqueia, a obscurece ou a desfigura.

Salienta-se que as práticas sobre as quais se busca refletir (no caso dos professores) são as práticas docentes, as quais são atravessadas por práticas sociais que abarcam desigualdades, pobreza, concorrência, exclusão e violências cotidianas. As práticas docentes formam uma unidade com o ofício de professor. Os autores apontam que, em diversos países, quando se analisam os programas voltados para a formação de professores, são escassos ou nulos os vínculos entre o profissional reflexivo e esse tipo de encruzilhadas sociopolíticas que fluem nas práticas docentes.

Reitero que a epistemologia da prática<sup>17</sup> e, por sua vez, o processo de ensino e aprendizagem que envolve a artesanaria, a experimentação, em um processo colaborativo, que se efetiva no ateliê, representa uma proposta formativa potente para a formação do professor de dança. Reconheço que tal orientação recebeu críticas no que se refere à forma como foi apropriada pelo campo educacional, o que fez com que a concepção de professor reflexivo não se efetivasse em sua integralidade. Entretanto, defendo que a epistemologia da prática que envolve os conceitos de conhecer-na-ação e reflexão-na-ação e o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ateliê, a partir do pressuposto do talento artístico, dialoga e é potente para a formação do professor de dança.

Isso porque a arte possui especificidades, pois, conforme tenho defendido, o campo artístico envolve aspectos como a estética, a fruição, a estesia, a experimentação e, no caso da dança, todas essas questões estão relacionadas ao corpo e ao movimento. A dança e seu ensino favorecem um processo de aprendizagem que parte do corpo em sua inteireza, de modo que não é possível pensar a formação de um professor de dança a partir de uma visão dicotômica. O processo de ensino e aprendizagem na dança envolve os aspectos específicos do campo da arte, conforme apontei anteriormente, em diálogo com o corpo e o movimento a partir de uma visão integrada.

Na próxima seção, defenderei que a prática reflexiva de Schön (2000), em interface com o conhecimento pedagógico do conteúdo de Shulman (2014), constitui uma aposta potente para formação do professor de dança.

### **2.1.2 A base de conhecimento profissional docente: o conhecimento pedagógico do conteúdo**

Lee Shulman estudou filosofia e se especializou em psicologia, tendo direcionado os estudos para a psicologia educacional, especialmente para os processos de ensino e aprendizagem. Na década de 1970, nos Estados Unidos, foi elaborado um relatório de pesquisa que apontou para uma lacuna – não havia um corpo de conhecimentos e habilidades para a formação de professores. É nesse contexto que surge a preocupação e o esforço de Shulman (2014) em construir uma base de conhecimento profissional docente. A crítica do autor se volta para a preocupação do campo em relação à gestão da sala de aula, pouco atenta

---

<sup>17</sup> No caso do professor de dança, estou me referindo à prática da dança (imbuída de atitude de análise e reflexão) presente em sua formação que, a meu ver, pode ser favorecida na perspectiva proposta por Schön (2000).



às ideias que os professores tinham para ensinar. Nesse contexto, Shulman (2014) constrói um relato sobre o estilo flexível da professora Nancy que se adapta às dificuldades, ao conteúdo, às características dos alunos, e aos propósitos educacionais.

Ela era como um maestro de orquestra sinfônica, fazendo perguntas, testando visões alternativas, estimulando os tímidos e moderando os intempestivos. Não acontecia muita coisa em sala de aula que não passasse por Nancy, cujos comandos e caminhadas, estruturando e expandindo, controlavam o ritmo da vida em sala de aula (SHULMAN, 2014, p. 197).

Ao olhar para a atuação de professores veteranos, o autor se apoia em argumentos que buscam responder as seguintes questões: quais são as fontes de conhecimento para o ensino? Em que termos podem ser conceituados essas fontes? Quais são as implicações para uma política do ensino e para a reforma educacional? Imbuído dessas problematizações, Shulman (2014) edifica sua argumentação que se configura em torno de categorias de conhecimento, de fontes para o ensino e do conceito de raciocínio pedagógico.

O autor acredita que o conteúdo lecionado, o contexto da sala de aula e as características físicas e psicológicas dos seus alunos são aspectos importantes e que devem ser de conhecimento do professor licenciado nas diversas áreas de ensino. Desse modo, ele elenca algumas categorias e as organiza em torno da base de conhecimento profissional docente, a saber:

1. Conhecimento do conteúdo;
2. Conhecimento pedagógico geral;
3. Conhecimento do currículo;
4. Conhecimento pedagógico do conteúdo;
5. Conhecimento dos alunos e de suas características;
6. Conhecimento dos contextos educacionais;
7. Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

O autor salienta que uma base de conhecimento para o ensino não deve ser compreendida como algo fixo e definitivo, e chama atenção para o fato de que sua proposição carece ser “descoberta, inventada e refinada” (SHULMAN, 2014, p. 213). Destaco que o conhecimento pedagógico do conteúdo é o que identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar, pois conforme o próprio autor sinaliza,

Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo (SHULMAN, 2014, p. 207).

Desse modo, questiono sobre qual seria o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança que atua com esse ensino na escola? A dança, enquanto área de conhecimento autônoma, possui uma gama de saberes que se desenvolveu ao longo da história. Entretanto, ao inserir-se na escola, traz para si a questão do ensino, o que me leva a pensar sobre o que é necessário saber para ensiná-la em contexto escolar.

A dança pode ser compreendida como área de conhecimento que abarca uma pluralidade de concepções e práticas, tais como a Dança Educativa Moderna (LABAN, 1978), a Teoria Fundamentos da Dança (EARP, 1945) e a Proposta Metodológica da Dança no Contexto (MARQUES, 2010). Entretanto, ao inserir-se em âmbito escolar, traz para si questões específicas da escola, a saber, a docência e o ensino, que no caso da dança, tem seus conhecimentos específicos.

Em uma aula de dança na escola, por exemplo, o professor poderá propor como procedimento de criação a improvisação, e esse processo de ensino e aprendizagem poderá ser atravessado por questões para além do âmbito da dança. Esses atravessamentos podem ser de ordem prática (elevado número de alunos na turma, ou a falta de espaço adequado para aulas práticas de dança), assim como de ordem sociocultural (preconceito de gênero, religioso, exclusão e a violência cotidiana). Tais questões provavelmente permearão a aula e o professor deve, em tese, estar preparado para lidar com elas. Não basta dominar a improvisação como um procedimento de criação, o contexto escolar exige que o professor saiba como lidar com toda a complexidade que envolve o ensino e a escola na contemporaneidade. Assim, defendendo que a formação do professor de dança necessita incorporar o conhecimento pedagógico do conteúdo deste ensino.

Portanto, indago sobre como pensar os conteúdos específicos da dança com as questões que envolvem a pedagogia e ao “como ensinar”. Trata-se de promover uma formação que garanta ao futuro professor conhecer e propor formas de mediação da prática pedagógica. Faz-se necessário, ainda, que essa prática esteja fundamentada em concepções que permitam situar a função social dessas mediações. De acordo com Cruz (2017, p. 1169),

trata-se de “ênfatizar o como fazer (mediação) em articulação com o por que fazer (intencionalidade pedagógica)”.

Para pensar a base de conhecimento profissional docente, Shulman (2014) elenca quatro fontes principais para o ensino: i. a formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; ii. os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado; iii. pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e iv. a sabedoria que deriva da própria prática. Dentre os aspectos elencados, destaco a sabedoria que deriva da prática e que vem revelar as práticas de professores competentes. De acordo com o autor, essa fonte é a menos estudada e codificada de todas. Ainda que o termo “professores competentes” possa gerar questionamentos, sinalizo que essa expertise deriva das máximas que guiam suas ações ou os proveem da racionalização reflexiva. Desse modo, posso pensar que a formação acadêmica não é a única a produzir saberes, mas também a atuação docente, que em todo o percurso profissional do professor produz saberes que deveriam ser problematizados e compartilhados entre os pares.

A proposição da epistemologia da prática, cunhada por Schön (2000), ao preconizar que o processo de ensino e aprendizagem ocorre na perspectiva do ateliê, também chama a atenção para uma formação que compreende a prática como espaço formativo. Cabe ressaltar que essa “prática” não está destituída de teoria, está, antes, carregada de uma prática que aciona conhecimentos em todo seu processo. Não se trata de separar isso ou aquilo, nem tampouco pensar hierarquicamente, mas de apontar outras possibilidades formativas, reveladoras de uma atuação até então pouco ou nada valorizada. Nessa perspectiva, a prática exemplar de professores experientes ganha relevo e pode estar relacionada ao conhecimento implícito na ação e artesanial, de acordo com a ideia de reflexão defendida por Schön (2000). Assim, os professores não são vistos como reprodutores, mas como conhecedores, tradutores, intérpretes, criadores de estratégias.

Shulman (2014) demonstra que a base de conhecimento profissional docente requer dos professores um “raciocínio pedagógico”. Os principais aspectos da concepção de raciocínio pedagógico são: i. compreensão (de propósitos e estruturas de conteúdo); ii. transformação (interpretação crítica, análises de textos para poder fazer uso desse repertório, incluindo analogias e metáforas para que seja possível adaptar às características dos alunos); iii. instrução (apresentações, trabalhos em grupo, investigação); iv. avaliação (verificação do entendimento do aluno durante o ensino interativo); v. reflexão (rever, reconstruir seu próprio

desempenho em sala de aula); vi. novas compreensões (da matéria, do aluno, do ensino e de si mesmo).

De acordo com o autor, a concepção de raciocínio pedagógico não deve olhar apenas para o comportamento do professor, mas deve enfatizar, também, a base intelectual para o desempenho docente. Compreendo que não se trata de olhar apenas para aquilo que o professor faz em sala de aula, mas de entender que esse fazer está sendo mobilizado por saberes de toda ordem, em especial, sob uma base intelectual. Um exemplo dessa atuação foi citado anteriormente com o caso de ensino da professora Nancy, destacando que sua maestria não pode ser notada como algo meramente mecânico ou aplicacionista de uma teoria, e sim como a expressão máxima do raciocínio pedagógico, ou seja, é a própria ação de ensinar, é o ensino em si.

Em estudo recente, Lee Shulman e Judith Shulman (2016) apresentam uma experiência que decorre de um programa desenvolvido em WestEd<sup>18</sup>, denominado “Promover uma comunidade de aprendizes – PCA”. A partir dessa experiência, eles apontam uma estrutura conceitual com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre como os professores aprendem a ensinar em diferentes comunidades e contextos. Os autores partem do pressuposto de que um professor bem preparado é membro de uma comunidade profissional e está disposto e capacitado para ensinar e aprender com suas experiências práticas. Assim, os argumentos que configuram tal estudo e que, de acordo com os autores, apontam dimensões que os professores apresentam são: 1. preparado (tem visão); 2. disposto (tem motivação); 3. capacitado (tanto sabendo, como sendo capaz de fazer); 4. reflexivo (aprende com a experiência); 5. comunitário (agindo como membro de uma comunidade profissional). Cada uma dessas dimensões envolve aspectos do desenvolvimento pessoal/profissional e pode conectar-se com parte de um currículo de formação docente. Nessa proposição, os autores defendem que as características do desenvolvimento profissional do professor e, portanto, da aprendizagem docente são: visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade.

Outra questão presente nessa argumentação é a compreensão do conceito de “conhecimento pedagógico do conteúdo” dentro da proposta do programa – PCA. Para os autores, o conhecimento pedagógico do conteúdo para o programa PCA pressupõe: entender o currículo e seu conteúdo disciplinar; compreender os princípios pedagógicos que embasam o PCA; distinguir as práticas de ensino compatíveis com o PCA; avaliar, nos alunos, as variações de aprendizagem. Eles destacam ainda que o coração do ensino é a capacidade de

---

<sup>18</sup> Organização sem fins lucrativos, com sede em São Francisco, na Califórnia, que funciona como um órgão de pesquisa, desenvolvimento e serviços na área de educação e outros setores.

ação inteligente e flexível. Outra questão que nos interessa é sobre aprender com a experiência por meio da reflexão. Neste caso, a reflexão se configura como a capacidade de transformar-se de maneira deliberada. Os autores apontam para princípios que destacam a centralidade da reflexão entre os professores:

Por meio da discussão do trabalho deles – do projeto de currículo, ensino e avaliação em sala de aula – e do desenvolvimento de portfólios de ensino, estudos de caso e discussões regulares sobre a prática, visamos melhorar as capacidades dos professores para aprender com suas próprias experiências e com as de outros professores. Um pressuposto central de nosso modelo de formação docente é que a reflexão é a chave para a aprendizagem e o desenvolvimento do professor (SHULMAN & SHULMAN, 2016, p. 130).

Será a reflexividade apontada pelos autores a mesma encontrada na proposição de Schön (2000)? Compreendo que os usos desse conceito são pensados e defendidos de maneiras distintas. Entretanto, ao olhar para seu cerne, encontro uma proposição para a formação e ação docente que faz uso e carece desse movimento reflexivo, não no sentido de adjetivação, mas como uma maneira de aprender em que o distanciamento permite dialogar e acessar conhecimentos intrínsecos à ação docente.

Até aqui, observei, com o auxílio de diversos autores, a apropriação feita pelo campo de formação de professores sobre o conceito de reflexão, presente na epistemologia da prática, defendida por Schön (2000). Olhei também para a conformação da base de conhecimento profissional docente, defendida por Shulman (2014), em especial para a categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo. Defendo que a proposição de Schön pode dialogar com a formação do professor de dança, visto que em meu entendimento o aprendizado que ocorre no ateliê, que parte do pressuposto da artesanaria e do trabalho colaborativo, é uma possibilidade formativa presente na formação artística, tal como sugere o autor. Por outro lado, o professor de dança é formado para exercer a docência, de modo que cabe indagar sobre qual seria o conhecimento pedagógico do conteúdo do ensino de dança na escola ou, como disse anteriormente, identificar a epistemologia da dança na escola.

Na próxima seção deste trabalho, apresentarei concepções metodológicas voltadas para a formação do professor de dança e buscarei pensar o campo em seu atual contexto, seus desafios e suas possibilidades.

## **2.2 Concepções metodológicas para a formação do professor de dança: o campo e seus desafios**

Pensar o ensino e o ato de ensinar tem sido uma constante no campo educacional, visto às questões que a escola tem enfrentado na atualidade. Nesse sentido, considerando o ato de ensinar como uma ação complexa, Shulman (2014) tem defendido que, ao ensinar, o professor coloca em evidência sua base de conhecimento profissional docente, mobilizando diversos conhecimentos adquiridos na sua formação inicial e no decorrer de seu desenvolvimento profissional.

No que se refere ao ato de ensinar, destaco que a didática diz respeito ao processo de compreensão, problematização e proposição acerca do ensino. De acordo com Cruz (2017), trata-se de garantir ao professor em formação e em atuação condições de propor formas de mediação da prática pedagógica, fundamentadas em concepções que permitam situar a função social de tais mediações. Não se trata de enfatizar somente o como fazer, mas o como fazer (mediação) em articulação com o porquê fazer (intencionalidade pedagógica). Desse modo, a didática compreende um domínio específico não apenas de investigações, mas também disciplinar e profissional, que trata sobre o ensino. Ela envolve teorizações e consequentes escolhas conceituais e procedimentais “sobre as relações entre professores e alunos diante do conhecimento em situações determinadas de ensinar e aprender” (CRUZ, 2017, p. 1169). Portanto, considero que no percurso formativo do professor de dança, a didática tem papel decisivo na construção de proposições para esse ensino na escola, considerando a mediação e a intencionalidade pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao ensino de arte, no contexto da educação escolar brasileira, seu histórico é recente. Na primeira metade do século XX teve como referência a cultura europeia e suas proposições estavam alicerçadas nas atividades manuais, no desenho e na música (Canto Orfeônico – Heitor Villa Lobos, 1930). Nessa perspectiva, a atuação do docente se baseava na figura do professor transmissor, que se ocupava em transmitir conteúdos técnicos. Entre as décadas de 1920 e 1970, o ensino de arte no Brasil também foi marcado por influências da estética modernista, pela tendência escolanovista e, ainda, pela psicologia. Assim, o professor deixa de ocupar a postura transmissiva e passa a oferecer espaços e propostas em que a criança pudesse expressar-se livremente, fato que ficou conhecido no campo como “*laissez-faire* – deixar fazer”. Somente em 1971, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 5.692/71, a arte passa a ocupar o lugar de atividade escolar educativa. Nesse período, ocorre um aumento no número de cursos superiores de educação artística e neles a formação

contemplava conteúdos de diferentes linguagens, tais como: artes plásticas (artes visuais); música; artes cênicas (dança, expressão corporal, teatro). Essa formação permitia ao professor abordar as diferentes linguagens, porém sem grandes aprofundamentos em cada uma delas.

No que se refere ao ensino de dança, o caráter lúdico e recreativo prevalecia. Por falta de metodologias específicas, o espontaneísmo e a cópia de coreografias se estabeleciam como a contribuição da dança para o ensino de arte. A década de 1980 foi marcada pelo aumento das discussões acerca da natureza do ensino de arte. Em 1987 ocorre a criação da Federação de arte-educadores do Brasil e, com a publicação da Constituição, em 1988, intensificam-se as discussões sobre a arte e seu ensino no país.

É no contexto da década de 1980, em meio à efervescência das discussões travadas no campo, que ganha relevo a concepção metodológica para o ensino de arte a “Abordagem Triangular para o Ensino das Artes”, proposta elaborada pela professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa (2010). Seus estudos não se referem especificamente à dança, mas ao ensino das artes de uma maneira geral, com ênfase nas artes visuais.

A proposta da Abordagem Triangular para o ensino das Artes se constitui de três aspectos principais, são eles: i. fazer – experienciar, vivenciar; ii. ler – apreciação artística, ler uma obra de Arte ganha relevo a questão da fruição artística; iii – contextualizar – dimensões históricas, sociopolíticas e culturais. Vale destacar que esses aspectos não são hierárquicos e nem lineares, mas possibilidades que podem nortear o ensino das artes de um modo geral. No que se refere à dança, podemos pensar a proposição da Abordagem Triangular da seguinte maneira: i. fazer – dançar; ii. ler – apreciar e dançar; iii. contextualizar – dimensões sociopolíticas e culturais da dança.

Em 1996, com a publicação da LDB 9.394/96, em seu artigo 26º, a arte torna-se componente curricular obrigatório em toda a educação básica. Embora tenha sido um grande avanço para o ensino de arte, não havia menção sobre quais linguagens deveriam ser abordadas. De acordo com Strazzacappa e Morandi (2012), a dança enquanto conteúdo da educação artística nunca foi privilegiada. Destaco ainda que logo em seguida foi publicado pelo Ministério de Educação, Cultura e Desporto os PCNs de Arte (MEC, 1997), e que recentemente foi publicada pelo mesmo ministério a Base Nacional Comum Curricular de Arte/Dança – BNCC (MEC, 2018); tais documentos têm como objetivo nortear o currículo e, por sua vez, o ensino de arte na educação básica. Em ambos os documentos, a dança aparece como linguagem no campo da arte, ao lado das artes visuais, da música e do teatro. Ressalto que, desde a década de 1980, já havia um consenso no campo dos educadores de arte sobre o uso do termo linguagem (s), para referir-se às diferentes linguagens artísticas. Embora o

ensino de arte tenha histórico recente na educação brasileira e a dança não tenha sido privilegiada como conteúdo dentro da educação artística, paradoxalmente, ela possui um legado de pensadores e pesquisadores que têm buscado produzir estudos acerca dela. Assim, existem concepções metodológicas que configuram esse ensino, seja em âmbito artístico, na formação superior, seja na escola de educação básica, as quais passo a abordar a seguir.

A “Dança Educativa” ou “Dança Moderna” de Laban, constitui uma proposta desenvolvida por Rudolf Von Laban, Húngaro, nascido em 1879, primeiro teórico do movimento corporal a se preocupar com o ensino de dança na escola. Seus estudos foram impulsionados pela necessidade de estender para qualquer pessoa a possibilidade de se expressar pela dança. Laban desenvolveu, na primeira metade do século XX, a escrita da dança (*Labanotation*), uma notação de movimento capaz de registrar qualquer um de seus tipos, o estudo das interações do corpo no espaço (Corêutica) e as expressões dinâmicas do corpo (Eucinética), sob o nome de coreologia.

O objetivo do autor foi criar uma escrita para o movimento, possibilitando, por meio de parâmetros (corpo, espaço, tempo, peso, fluência, esforço e os fatores do movimento), analisá-los e descrevê-los minuciosamente. As proposições de Laban chegam ao Brasil em 1940, por intermédio da educadora e coreógrafa Maria Duschenes. E o livro “Domínio do Movimento”, marco dos estudos de Laban, teve sua publicação no Brasil, em 1978, com tradução de Lisa Ullmann. Devido à profundidade e extensão, seus estudos foram incorporados por diversas áreas da arte e da ciência. Strazzacappa (2010) aponta que, para Laban, a capacidade das crianças para realizarem movimentos similares aos da dança seria uma forma inconsciente de descarga e um exercício introdutório no fluxo de movimento, reforçando suas faculdades naturais de expressão. Desse modo:

Caberia às escolas cultivar essa capacidade nas crianças, proporcionar a consciência de alguns princípios que governam o movimento nos jovens, desenvolver a expressão criativa e preservar principalmente a espontaneidade do movimento, mantendo-a para vida adulta (STRAZZACAPPA, 2010, p. 80).

Em relação ao ensino superior, como proposição para a formação em dança, destaco a “Teoria Fundamentos da Dança (TFD)”, elaborada pela professora Helenita Sá Earp, emérita pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, uma das precursoras da dança no currículo das universidades brasileiras em 1939. Influenciada pelo aspecto inovador proporcionado por precursores da Dança Moderna (Dalcroze, Isadora Duncan, Laban, dentre outros), no início do século XX, Helenita Sá Earp desenvolveu uma proposição de dança



comprometida com a diversidade e a pluralidade da Arte Moderna e Pós-moderna por meio do conceito de técnica aberta (EARP, 1945). A autora teceu críticas em relação às formas de ensino e criação de dança estereotipada e academizada. Seus argumentos apontavam para um comprometimento no desenvolvimento do potencial artístico e criativo inerente à capacidade do ser humano para a dança.

A proposição TFD tem como eixo norteador a análise aprofundada de alguns parâmetros do movimento, a saber: espaço e forma, dinâmica, movimento e tempo. Esses pressupostos podem ser analisados a partir de três perspectivas, quais sejam: fundamentos – enfocam o aprofundamento teórico do parâmetro; laboratórios – enfocam o aprofundamento na pesquisa e exploração das diversas possibilidades proporcionadas pelo parâmetro estudado; técnica – enfocam a habilidade técnica do parâmetro em questão. Compreende-se que, a partir dos parâmetros que atuam como norteadores para a criação, pode-se desenvolver didaticamente diversas formas de abordar vários temas em diferentes contextos.

Por fim, destaco como concepção para o ensino de dança a “Proposta Metodológica da Dança no Contexto”, concebida por Isabel Marques<sup>19</sup> (2010). Nela, ocorre a proposição de duas ações inter-relacionadas em suas múltiplas redes: i. a formação e a leitura do tripé das relações arte – ensino – sociedade; ii. Os entrelaçamentos entre as faces da quadra articuladora (problematização, articulação, crítica e transformação). Marques destaca que, mediados pela quadra articuladora, o tripé das relações entre arte – ensino – sociedade, torna-se vivo e pode também se ramificar em pesquisas, investigações, aprofundamentos, vivências e ampliações de redes de conhecimentos de cada professor em diálogo com seus alunos, com a dança e a sociedade.

Compreende-se que as concepções apontadas, embora distintas entre si, primam pelo ensino de dança em um contexto para além de técnicas codificadas ou estilos pré-estabelecidos. Considero que tais concepções são mais adequadas e viáveis para uma proposição de formação em dança, em que a diversidade e a pluralidade de corpos sejam respeitadas, sem abrir mão do processo criativo, da busca pela qualidade da execução do movimento, sem distanciar-se das relações entre os vértices que envolvem o ensino, a dança e a sociedade.

Destaco que o objetivo desta seção não é o de aprofundar as discussões acerca dessas concepções metodológicas, entretanto, considero necessário apresentar a produção que o campo vem desenvolvendo. Busco promover uma discussão teórica a partir dos referentes

---

<sup>19</sup> Suas proposições têm como referência os estudos de Laban (Coreologia); Paulo Freire (Concepção dialógica de ensino) e Ana Mae Barbosa (Abordagem Triangular para o Ensino das Artes).

desse estudo (SCHÖN, 2000; SHULMAN, 2014) e pensar como as proposições desses autores podem favorecer a formação dos professores de dança e promover diálogos frutíferos tanto para o campo da dança, como para o próprio campo da formação de professores. Para tanto, fez-se necessário apontar em quais contextos teóricos e reflexivos a formação em dança tem transcorrido. Vale ressaltar que os estudos acerca da dança não se restringem às perspectivas apontadas, entretanto, a escolha se deu a partir do viés do ensino que nelas prevalece.

Finalizo esta seção chamando atenção para os desafios que ora se apresentam para o ensino e a formação em dança. De acordo com Marques (2010), o fato de o Brasil ser um país dançante, vibrante e corporal não garante a presença da dança na escola, ao contrário: a tem alijado desse espaço. Soter (2016) aponta ainda outro aspecto agravante no currículo da educação básica: o ensino de dança pode ser abordado como conteúdo nas aulas de Educação Física, ou como linguagem nas aulas de arte. Essa dupla presença pode fazer pensar que o ensino de dança não necessita ser abordado com profundidade enquanto linguagem no campo da arte. A autora destaca ainda que o tratamento dado a essa área de conhecimento em cada disciplina se configura de maneira distinta. Na educação física, prevalece a perspectiva da prática ligada à cultura corporal do movimento, enquanto na arte, além da perspectiva prática, há também a perspectiva artística que compreende, dentre muitos aspectos, a estética, a fruição, a estesia e as diversas formas expressivas.

Essa fragilidade da dança, no que se refere à sua presença na escola, faz com que a formação desses professores possa ocorrer em ambiência igualmente frágil, se não for cuidada com a seriedade e a atenção que merece. O fato é que, enquanto o campo da formação de professores discute questões que os interpela e os faz caminhar, a dança e seu ensino na escola encontra-se ainda bastante embrionária. Assim sendo, tem-se no horizonte um campo pronto a ser explorado e construído.

No caso da dança, delineiam-se alguns desafios que merecem ser problematizados. Um desses desafios se refere aos próprios estudantes, pois embora estejam cursando licenciatura, que forma professores para atuar na escola de educação básica, há também uma formação/atuação artística que poderá ser mais atraente e, por consequência, mais investida, de modo que a heterogeneidade do campo deve ser considerada na conformação das aulas. Outra questão relevante a se considerar é que ainda são poucas as práticas de dança na disciplina de arte, de modo que a socialização e o trabalho colaborativo, conforme apontam meus referentes (SCHÖN, 2000; SHULMAN, 2014), podem vir a encontrar dificuldades em se estabelecer. Porém, a entrada na escola e a ambiência desse professor com a complexidade

que envolve a educação e, por sua vez o ensino, provavelmente será uma construção e uma parceria com todos os sujeitos envolvidos. Acredito que a formação inicial desses futuros professores deve estar atenta aos desafios e às especificidades que envolvem essa construção.

Conforme apontado, foi observado um aumento no número de cursos superiores de graduação em dança nos últimos anos no Brasil. Em 2002 havia 15 deles no Brasil; hoje <sup>20</sup> existem 46 cursos, dos quais 32 são licenciaturas. Do ponto de vista legal, em 2016, foi promulgada a Lei 13.278, que altera a redação do parágrafo 26º da LDB 9.394/96 e especifica a dança enquanto linguagem no campo da arte, ao lado das artes visuais, da música e do teatro. O aspecto legal, aliado ao aumento no número de cursos sugere que, futuramente, os sistemas de ensino estarão abrindo concursos para esses professores que, inseridos na escola, poderão vir a construir uma nova história para a dança e seu ensino, contribuindo, assim para uma educação mais humana e integradora, condizente com os anseios de uma sociedade contemporânea.

Tenho argumentado que a epistemologia da prática representa uma proposta potente para formação do professor de dança. Esse argumento se sustenta na visão de formação do profissional prático reflexivo defendida por Schön (2000) que, ao mesmo tempo em que critica a racionalidade técnica, faz emergir uma proposta que aposta na aprendizagem que decorre do ateliê, da artesanaria, do talento artístico, do conhecimento tácito, prático e reflexivo. Esses aspectos são favorecedores da formação em arte, assim como encontram aderência no *modus operandi* do fazer artístico.

Busquei conhecer e compreender como se constrói a base de conhecimento profissional docente, em especial o conhecimento pedagógico do conteúdo, assim como a concepção de raciocínio pedagógico cunhada por Shulman (2014). A dança enquanto campo artístico possui amplo acervo de produções e conhecimentos, porém ao entrar na escola, passa a se debruçar sobre o ensino, de modo que cabe perguntar: qual seria a epistemologia da dança na escola? Qual seria o conhecimento pedagógico do conteúdo desse professor? Acredito que os conhecimentos que compõem essa base devem ser trabalhados no percurso formativo do professor de dança.

Reitero que a perspectiva formativa defendida por Schön, a meu ver, pode dialogar com a formação inicial desses futuros professores. Igualmente, cabe ressaltar a importância em se conformar uma base de conhecimento profissional docente que possa ser acionada pelo professor de dança no momento da ação docente. Pensar essas relações não só visibilizam os

---

<sup>20</sup><http://emec.mec.gov.br/> acesso em janeiro de 2019.

aspectos específicos do campo da dança, como também pode fazer pensar a própria formação de professores.

### **CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA NOS TEXTOS CURRICULARES**

Neste capítulo, me ocuparei com a apresentação das proposições do ponto de vista curricular para a formação inicial de professores de dança e para a sua presença na educação básica. Embora esses documentos não representem um consenso na área, torna-se relevante para a pesquisa que sustenta esta tese situar as discussões atuais e as demandas endereçadas àqueles que estão envolvidos com a formação inicial de professores e com o ensino de arte/dança na educação básica.

Nessa direção, intenciono analisar documentos destinados à formação inicial do professor de dança com o intuito de conhecer a maneira como ela se constitui legalmente, identificar as concepções sustentadas e, ainda, perceber de que forma elas afetam ou poderão afetar a formação docente nessa área, objeto desse estudo.

Inicialmente, analisei a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Entretanto, no decorrer da escrita da tese, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de dezembro de 2019, que revogou a anterior e passou a ser o texto-base a tratar sobre a formação inicial de professores. Assim, os dois documentos foram analisados e incorporados à pesquisa. Além deles, também analisei as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Dança, os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança (MEC, 2010), assim como a Base Nacional Comum Curricular de Arte/Dança. Os quatro primeiros documentos apontam as demandas endereçadas àqueles que se ocupam da formação inicial de professores. O quinto documento norteia o currículo da educação básica para o ensino fundamental na área de arte/dança.

Ao olhar para esses textos curriculares, busco compreender quais concepções de formação de professores e de ensino de arte/dança estão disseminadas, e ainda, como eles norteiam a formação inicial do professor de dança. Acredito que, ao contextualizar a formação inicial do professor de dança em uma perspectiva normativa/legal, explicito suas vinculações mais profundas através dos documentos e compreendo que esse desenho amplia e complementa o panorama investigativo (ANDRÉ, 2010).

### **3.1 A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de dezembro de 2019**

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, foi organizada em oito capítulos e 25 artigos. O documento aponta princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação. No tocante à docência, a compreende como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos.

As referidas diretrizes recuperaram alguns antecedentes legais, tais como a Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), a Resolução CNE/CP nº1/2002, assim como o Plano Nacional de Educação de 2014, no sentido de oferecer maior organicidade à formação inicial e continuada de professores.

No bojo do documento, alguns aspectos merecem destaque positivo como, por exemplo, a preocupação em favorecer ao futuro professor uma formação que contemple o caráter interdisciplinar e que possibilite maior compreensão do ambiente educacional e do contexto escolar. Essa conformação aponta para uma formação que pretende considerar a dinamicidade da escola atual e seu(s) contexto(s) altamente plural(is) e diverso(s), fato que exige um professor cada vez mais bem preparado.

Outro aspecto relevante é a proposição de processos de ensino e aprendizagem que superem o modelo da racionalidade técnica. Esse modelo se funda em uma práxis que separa a teoria da prática. Nessa perspectiva, inicialmente, a instituição de ensino superior formaria o futuro professor, dotando-o de “conhecimentos teóricos” suficientes para a posterior inserção e atuação no campo. O contato com “a prática” ocorreria posteriormente na escola, e em menor tempo, ofertando ao professor em formação um breve contato com o campo profissional. Essa configuração deu origem a uma discussão em torno da fragmentação entre teoria e prática, e revelou uma visão reducionista e aplicacionista <sup>21</sup> do ensino. De acordo com o documento, a questão ainda não foi superada, razão pela qual defende que a escola não seja

---

<sup>21</sup> Concepção que dissocia o conhecer do fazer, de modo que, inicialmente, adquire-se o conhecimento para depois aplicá-lo. Essa visão gerou uma longa discussão em torno da divisão entre a teoria e a prática, resultando em uma concepção reducionista de formação docente.

um local de mera aplicação, mas também de formação. Assim, as diretrizes reconhecem não somente as instituições de ensino superior como locus formativo, mas também as escolas como espaços de formação de extrema relevância para a trajetória formativa dos futuros professores. Esses aspectos, assim como outros, podem ser observados no art. 3º, parágrafo 6º, que define o projeto de formação, o qual deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre o ensino superior e o sistema de educação básica, conforme analisado:

- i. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- ii. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- iii. O contexto educacional da região onde será desenvolvido; as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- iv. A ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação de professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- v. As questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p. 5).

Enfatizo que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério da educação básica, em nível superior, compreendem cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Saliento ainda que fica a cargo da instituição formadora definir, em seu projeto institucional, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica, articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base nacional comum curricular.

De acordo com as diretrizes em tela, os cursos de formação inicial deveriam ser constituídos dos seguintes núcleos formativos: i. Núcleo de estudos de formação geral; das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; ii. Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelos projetos pedagógicos das instituições, em

sintonia com os sistemas de ensino; iii. Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Noto que a organização curricular, por meio dos núcleos, busca ofertar uma formação ampliada que contempla não só os saberes específicos e profissionais da área educacional, mas também busca dialogar com a diversidade e os contextos educacionais diversos inerentes à contemporaneidade.

Destaco o art. 13, que em seu 1º parágrafo trata sobre a estrutura curricular dos cursos. Ele prevê carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de pelo menos 8 (oito) semestres, ou 4 (quatro) anos. A conformação curricular prevê também:

- i. 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- ii. 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- iii. Pelo menos 2200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- iv. 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no artigo III dessa resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11).

A partir do exposto, percebo que há clara intenção em garantir, no decorrer do percurso formativo do licenciando, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática. Isso se confirma na evidente ampliação da carga horária que se destina às atividades práticas e ao estágio supervisionado. Afirmo que não se trata apenas de ampliar o tempo em que o licenciando permanecerá na escola, ou em atividades práticas, visto que considero importante que esse tempo venha acompanhado de qualidade e sentidos reconhecidos pelos sujeitos em formação. Acredito que a proposição representa um desafio para as instituições formadoras, pois reformular os currículos requer também reformular concepções e crenças acerca da educação e da formação profissional dos professores.



E, por fim, ressalto o art. 16 que trata sobre a formação continuada dos profissionais do magistério. De acordo com o referido texto, ela compreende dimensões coletivas, organizacionais, profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

No que se refere à profissão professor, defendo que o desenvolvimento profissional ocorre continuamente, no decorrer de toda a trajetória de formação e atuação, de modo que a formação continuada representa espaço potente para garantir a qualificação na carreira docente. Identifico que a concepção expressa no texto revela uma preocupação em proporcionar dimensões que favoreçam o trabalho colaborativo, que permita ao docente vivenciar e construir posicionamentos críticos e reflexivos por meio de atividades que tenham como propósito a busca pela qualificação da formação e o acesso aos aspectos técnicos inerentes a profissão docente.

Identifico no documento certa preocupação em tentar garantir padrão de qualidade na formação de professores, buscar superar a velha dicotomia entre a teoria e a prática, favorecer a interdisciplinaridade e garantir a prática, com maior ênfase, dentro do componente curricular. O documento revela ainda aspectos que ensejam uma atuação coletiva por meio do trabalho reflexivo e colaborativo entre os pares. Destaco que a articulação entre as instituições formadoras de professores de nível superior e as instituições de educação básica representa ponto importante no documento que se ocupa em fomentar essa aproximação e parceria. Isso pode ser constatado pela configuração curricular em núcleos e, ainda, pela ampliação da carga horária de determinados componentes curriculares.

Concluo essa primeira análise apontando que as diretrizes dos profissionais do magistério da educação básica, conforme promulgada pelo CNE/CP sob o nº 2 no ano de 2015, retomam antigas discussões que ainda não foram superadas, porém apontam para novos desafios, visto que a docência atua com o humano, o que traz para ela um contexto altamente interativo, plural, diverso e inacabado. A formação de professores preocupada em capacitar profissionais preparados para atuar em uma escola pública, laica e de qualidade, deve estar atenta aos diferentes contextos que envolvem a sociedade e suas constantes transformações políticas, econômicas e sociais.

No decorrer da escrita da tese, ocorreu a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que me levou a incluí-la no escopo dos documentos analisados,

visto que trata sobre a formação inicial de professores e revoga o documento anterior. Essa resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação).

O documento possui trinta artigos, organizados em nove capítulos e um anexo que apresenta a proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação). É importante destacar que a formação continuada deixa de ser tema dessa diretriz, conforme fora no documento anterior (DCN, 2015), de modo a considerar exclusivamente a formação inicial. No que se refere à formação continuada, foi publicado um texto à parte em 2020. Como o objeto de análise da tese se circunscreve à formação inicial, meu olhar será exclusivamente para a DCN de 2019, não abarcando o documento de 2020, que tem como foco a formação continuada. Contudo, não poderia me abster de comentar que essa separação é, em si mesma, uma forma representativa de dissociação entre as etapas de formações, indicando uma concepção menos integrada e articulada que a que se fez presente no documento de 2015.

O documento foi amplamente criticado pelas comunidades acadêmicas devido à ausência de discussão do seu conteúdo e pelo aspecto pragmático para a formação docente. É importante ressaltar que o documento anterior (DCN, 2015) havia realizado algumas conquistas, como tentar superar a dicotomia entre a teoria e a prática, reconhecer a escola como um espaço formativo, assim como dar maior ênfase aos aspectos interdisciplinares que envolvem o trabalho docente. Destaco ainda que o tempo de consolidação do documento de 2015 e sua instauração foi muito curto, de modo que nem foi possível fazer uma ampla avaliação para identificar avanços e/ou retrocessos.

Desde a publicação da LDB 9.394/96, três diretrizes curriculares para a formação de professores já foram publicadas. A primeira DCN de 2002, a segunda DCN de 2015, e a terceira e atual, DCN de 2019. A resolução de 2002 foi marcada no campo como um texto enxuto; nela já aparece o termo competências como um novo paradigma educacional, embora o termo tenha perdido sua força com o tempo. A resolução de 2015 encontra consonância com o Plano Nacional de Educação publicado em 2014 (Lei nº 13.005/2014) e com novas políticas educacionais. Em linhas gerais, havia uma defesa da articulação entre a formação de professores e a valorização desses profissionais.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, tanto o Ministério de Educação (MEC) como o Conselho Nacional de Educação (CNE) pressionaram para que houvesse uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores,

ainda que as universidades e entidades educacionais se mostrassem a favor da permanência da DCN de 2015. Mesmo assim, o MEC encaminhou para o CNE a proposta da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, em dezembro de 2018, final do governo do então presidente Michel Temer. Importante ressaltar que o texto teve como consultores empresas e assessorias educacionais privadas. De acordo com Gonçalves *et al* (2020), o documento possui inconsistências, entra em conflito com algumas diretrizes curriculares nacionais de cursos de licenciatura, como o curso de Pedagogia, por exemplo, aponta para uma formação pragmática e padronizada, pauta-se em uma suposta pedagogia das competências, e está vinculado aos interesses mercantilistas de fundações privadas.

De caráter prescritivo, a nova resolução padroniza e engessa os cursos, visto que estabelece a forma como a carga horária deve ser distribuída, seus conteúdos e anos do currículo. Outro aspecto que pode ser considerado um retrocesso é a ausência das atividades complementares no documento atual. Destaca-se ainda que há um capítulo no texto para falar do processo avaliativo interno e externo, e afirma que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) deverá elaborar um novo instrumento de avaliação, em um prazo de dois anos. Assim, fica evidenciado que há uma supremacia da avaliação em detrimento da qualificação desses profissionais.

Diante do exposto, cabe perguntar quais são as concepções presentes na nova resolução? Quais serão seus possíveis efeitos para a formação docente e para as políticas públicas voltadas para a formação de professores? Destacarei dois aspectos: o primeiro se refere ao alinhamento da DNC (2019) com o pressuposto da formação de competências explicitado na BNCC (2017); o segundo refere-se à centralidade em processos formativos pautados em um modelo técnico instrumental e prescritivo.

A resolução deixa clara que a formação de professores tem como foco saber desenvolver em seus futuros alunos, as competências e as habilidades definidas na BNCC (2017). Desse modo, resta ao professor traduzir e colocar em prática o que já está definido na base. De acordo com Gonçalves *et al* (2020), o saber fazer ganha prioridade frente aos processos que envolvem análise do contexto e da realidade educacional. Isso chama a atenção, pois processos reflexivos e de criação estão intimamente imbricados com a docência. O documento parece ser uma estratégia que busca alinhar formação de professores e educação básica aos princípios do neoliberalismo <sup>22</sup> em uma perspectiva conservadora.

---

<sup>22</sup>O Neoliberalismo é uma doutrina socioeconômica que retoma os antigos ideais do liberalismo clássico ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia, através de sua retirada do mercado, que, em tese, autorregular-se-ia e regularia também a ordem econômica. Nessa perspectiva, também há menor intervenção do

No documento em vigor, a prática se restringe ao domínio do conteúdo e a melhor metodologia, como um “rol de competências e habilidades encerradas em si mesmas” (GONÇALVES *et al*, 2020, p. 374). Não é possível perceber uma concepção que vê a prática com outros aspectos que envolvam a ação docente, tal como a relação entre a teoria e a prática, e o questionamento dos conteúdos historicamente produzidos.

Destaco que sequer houve tempo suficiente para uma avaliação acerca dos impactos promovidos a partir da implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, de modo a identificar seus avanços e lacunas. Logo, não foi possível perceber motivos concretos que justificassem a revogação de uma resolução para a implementação de outra. Há uma explícita vinculação entre a implementação das novas diretrizes com interesses políticos neoliberais e conservadores, que veem a educação como um importante nicho de mercado.

Por fim, resalto que foram desconsideradas as alterações curriculares nos cursos de licenciatura de todo país, o que revela uma contradição entre as proposições políticas e as Instituições de Ensino Superior.

O quadro a seguir tem como objetivo destacar as divergências entre os documentos analisados e ainda salientar os aspectos, princípios e as concepções presentificadas em ambos.

Quadro 10. Divergências entre as Resoluções

Aspectos/princípios	Resolução CNE/CP nº 2/2015	Resolução CNE/CP nº 2/2019
<b>Concepção de formação inicial</b>	Processo emancipatório e permanente	Pragmática
<b>Caráter</b>	Interdisciplinar	Prescritivo
<b>Pressuposto</b>	Superação da racionalidade técnica	Competências
<b>Presença da escola básica</b>	Vê a escola básica como um importante espaço formativo	Não há um protagonismo da escola básica no texto.
<b>Construção do documento</b>	Busca implementar as ideias-chave do Plano Nacional de Educação (PNE/2014)	Busca se alinhar com a BNCC (2017).
<b>Presença da formação continuada no texto</b>	A formação continuada está presente no texto. Preocupação com o desenvolvimento profissional docente.	A formação continuada não está presente no texto. Foi elaborado um texto a parte (2020).
<b>Composição curricular</b>	Organização curricular em núcleos. Ampliação da carga horária das atividades práticas e do estágio supervisionado.	Determina a distribuição da carga horária (conteúdos e anos do currículo). Ausência das atividades complementares.

Fonte: elaboração própria baseada na análise dos documentos.

---

Estado nos setores como saúde e educação, e maior número de privatizações. Parte-se da premissa de que o Estado é um péssimo administrador, e de que os custos altos com o funcionalismo público oneram os cofres públicos e produzem o aumento da inflação.

Como se pode depreender, é possível constatar que, embora os documentos tenham sido elaborados em tempos cronológicos próximos, seus aspectos, princípios e concepções acerca da formação inicial de professores são bastante diferentes e até contraditórios, ainda que tenham sido aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e publicados pelo Ministério da Educação (MEC). Tal fato me leva a perceber que as políticas públicas voltadas para a educação estão atreladas aos interesses políticos e partidários, o que infelizmente não confere autonomia para um setor tão importante para a nação.

Na formação do professor de dança, a partir da perspectiva da epistemologia da prática, o pressuposto das competências parece ser bastante prejudicial. Isso porque os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no ateliê consideram a artesanaria, a interação, o trabalho colaborativo e a prática reflexiva. Não se trata de abrir mão do conteúdo, mas sim de estabelecer uma relação reflexiva com ele e com tudo que envolve o aprendizado. O novo documento, conforme explicitarei, apresenta uma concepção tecnicista de formação de professores, em que o domínio do conteúdo e sua reprodução representam um fim em si mesmo. A meu ver, essa concepção, ao desconsiderar a escola como um espaço formativo, e principalmente a docência como um trabalho crítico e reflexivo, pode representar um retrocesso no âmbito da formação de professores, em especial, da formação do professor de dança. O processo formativo em arte/dança requer um espaço de experimentação, de interação entre as diferentes linguagens, de crítica, de criação e de reflexão acerca do seu fazer. Todos esses aspectos, não estão presentes na resolução atual. Pelo contrário: há um forte apelo ao caráter pragmático em que prevalece o foco nas competências.

Outro aspecto prejudicial é o caráter prescritivo no lugar de um caráter interdisciplinar. Processos formativos prescritivos empobrecem e esvaziam a formação para docência, visto que aprender a ser professor exige estar aberto e em diálogo com outras áreas de conhecimento; essa dialogia só será construída se houver espaço para a troca, a colaboração e a interação no decorrer do percurso formativo. Reproduzir e replicar não exige de um professor a capacidade crítica e reflexiva. No caso do professor de dança, o caráter interdisciplinar me parece ser uma condição, visto que a arte e a dança podem dialogar com diversas áreas de conhecimento; esse diálogo é importante e necessário visto que amplia a visão de mundo, desenvolve a criticidade e nos humaniza. Se um processo formativo que prepara para a docência não propiciar essa condição interdisciplinar, será difícil uma atuação do professor com essa perspectiva.

Na próxima seção apresentarei as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Dança (CNE/CES nº 3, de 8 de março de 2004) e os Referenciais Curriculares

Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança (MEC, 2010), e buscarei compreender quais demandas são endereçadas para aqueles cuja função é formar o futuro professor de dança.

### **3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Dança, os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança**

Nesta seção, mantenho a discussão acerca da formação inicial de professores, entretanto direciono o debate para a formação específica do professor de dança. Para efeito desta análise, foram investigados os seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Dança (Resolução CNE/CPn° 3, de 8 de março de 2004) e Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança (MEC, 2010). Discuto, a partir das análises realizadas, quais demandas são endereçadas à formação dos professores de dança. Para desenvolver o trabalho proposto nos documentos, indago: que perfil esse professor deve ter?

No que toca às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Dança (2004), o documento destaca que ele deve proporcionar uma formação profissional com duas vertentes: uma voltada para a produção coreográfica e o espetáculo de dança, e a outra, voltada não só para o profissional que trabalha com a reprodução do conhecimento, como também para o que trabalha com o ensino de dança. Entendo que essas duas vertentes estão presentes nas ofertas de curso pelas Instituições de Ensino Superior, e se dividem nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em dança. No artigo 3º é explicitado o perfil desejado do formando:

O curso de graduação em dança deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com o espetáculo da dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, inclusive como elemento de valorização humana, da auto-estima e da expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações corporais (artigo 3º, redação dada pelo CNE, resolução n°3 de 8 de março de 2004, p. 2).

No que se refere ao perfil desejado do graduado em dança, destaco o trecho – capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística – como condições que compreendo aproximar-se da epistemologia da prática, proposta por Schön

(2000). Nesta concepção, destaca-se o talento artístico profissional e a formação encontrada no ateliê como espaço favorecedor para o desenvolvimento da aprendizagem. O modo de fazer do artista, criando e recriando, aprendendo e se aperfeiçoando com os erros e esboços, não pode estar atrelado a uma atitude mecânica, pois o fazer na arte pressupõe uma atividade livre do pensamento, porém estabelecida na reflexão e no talento artístico, assim como aponta o autor.

Sobre objetivos e conteúdos curriculares propostos, o texto divide os conteúdos em três grupos, são eles: i- conteúdos básicos (estudos relacionados com as diferentes manifestações artísticas, humanas e sociais); ii- conteúdos específicos (estudos relacionados com a estética e com a história da dança, técnicas de expressão artísticas, expressão corporal e coreografia); iii- conteúdos teórico-práticos (domínios de técnicas envolvendo aspectos coreográficos e de expressão corporal, desenvolvimento de atividades relacionadas com os espaços cênicos, com artes plásticas, sonoplastia e as demais práticas inerentes à produção em dança como expressão da arte e da vida).

No que se refere às competências e habilidades, as diretrizes curriculares apresentam cinco eixos, que se organizam da seguinte maneira: i- domínio dos princípios cinesiológicos relativos à performance corporal; ii- domínio da linguagem corporal relativo à interpretação coreográfica nos aspectos técnicos e criativos; iii- desempenhos indispensáveis à identificação, descrição, compreensão, análise e articulação dos elementos da composição coreográfica; iv- reconhecimento e análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos relativos ao ensino da dança, adaptando-as à realidade de cada processo de reprodução do conhecimento, manifesto nos movimentos ordenados e expressivos; v- domínios das habilidades indispensáveis ao trabalho da dança com a pessoa com necessidades especiais, proporcionando a todos a prática e o exercício dessa forma de arte como expressão da vida.

Em relação aos conteúdos propostos no documento, identifiquei, nos três grupos apresentados, uma abordagem que enfatiza o aspecto da formação artística. Nas competências e habilidades, dos cinco eixos propostos, três apontam para uma formação artística, enquanto dois dão relevo para uma formação pedagógica. Assim, ao argumentar na direção da construção de uma base de conhecimento profissional docente (SHULMAN, 2014) na formação do graduado em dança, essa alicerçar-se-ia em uma base de conteúdos assentada principalmente nos aspectos artísticos. Para Marques (2011), o professor de dança é aquele que, sem abandonar suas possibilidades artísticas (criar, interpretar, dirigir), tem também como função e busca explícita a educação. Desse modo, os processos de criação artística podem ser revistos e repensados como processos também educacionais.

A reflexão ocorre no sentido de que a formação do graduado em dança, neste caso, do professor de dança, não deve excluir os saberes artísticos, que pressupõem o dançar e o viver a dança. Nem tampouco deve excluir os saberes que envolvem o ensino: defendo que esses saberes caminhem juntos, formando a base de conhecimento profissional docente do professor de dança.

No tocante aos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança (MEC, 2010), estão expressos o perfil do egresso e os temas que devem ser abordados na formação, ambos para o bacharelado e a licenciatura. Para efeito desse estudo, me deterei aos aspectos referentes ao curso de licenciatura em dança, visto que o objeto da tese é a formação inicial do professor de dança.

No que concerne à licenciatura em dança, a carga horária mínima é de 2.800<sup>23</sup> horas, e o período de integralização do curso é de três anos. Aponta como perfil do egresso:

O Licenciado em Dança é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino de Dança. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Dança, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento em Dança em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora e analisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Ensino de Dança, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em suas atividades, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico (REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS, 2010, p. 27).

No que concerne ao perfil do egresso, o texto dá relevo à docência na educação básica e, para isso, requer o domínio dos fundamentos da dança, sua compreensão histórica e os diálogos possíveis com outras áreas de conhecimento. Destaca ainda a transposição do conhecimento da dança em saber escolar, e sua atuação para além da sala de aula, com a proposição de materiais didáticos e afins. Seu foco, além de atuar com pesquisa, coordenação e equipe de trabalhos, deve ser primar pelo desenvolvimento do educando em seus diferentes aspectos.

No que se refere aos temas abordados na formação para o licenciando em dança, estão expressos: i- dança e os novos paradigmas educacionais; ii- diversidade cultural, educacional

---

<sup>23</sup> Desde a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015), ficou determinado que todos os cursos de licenciatura deveriam conter 3.200 horas.



e estética; iii- elementos da composição coreográfica (técnicas da dança, improvisação e criação); iv- diálogos entre a dança e outras linguagens (tecnologias e diversas manifestações artísticas e culturais); v- história, filosofia, cultura e cinesiologia e suas interfaces com a dança; vi- história, filosofia e sociologia da educação; vii- metodologia e prática de ensino da dança; viii- psicologia da educação; ix- legislação educacional; x- língua brasileira de sinais (LIBRAS); xi- pluralidade cultural e orientação sexual; xii- ética e meio ambiente; relações entre ciência, tecnologia e sociedade. O texto apresenta também o ambiente de atuação e a infraestrutura recomendada.

Destaco, ainda, que são abordados 12 temas para a formação do licenciado em dança, em que quatro deles são dirigidos para uma formação artística, visando à formação do intérprete e coreógrafo. Somados a eles, encontram-se cinco temas direcionados para uma formação pedagógica, e são: fundamentos da educação, metodologia e prática de ensino, psicologia da educação e legislação educacional. E finalmente, chamo a atenção para os três últimos temas que compreendo se aproximarem de questões emergentes na atualidade, a saber: inclusão e exclusão, pluralidade cultural, orientação sexual, ética e meio ambiente.

Percebo que, nos documentos destinados à formação do professor de dança, é possível verificar a intenção de promover um percurso curricular que favoreça o diálogo entre a arte e a docência. A ele são endereçados, para além dos conhecimentos destinados à composição cênica, saberes que envolvem o ensino, inserido em um contexto contemporâneo, dando origem a uma base de conhecimento profissional docente (SHULMAN, 2014) específica do professor de dança. O quadro a seguir sintetiza o perfil do egresso, os conteúdos e as habilidades depreendidos a partir da leitura dos documentos. Vejamos:

Quadro 11. Síntese dos aspectos presentes nos documentos analisados

<b>Aspectos e princípios</b>	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Dança (2004)</b>	<b>Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança (2010)</b>
<b>Perfil do egresso</b>	Capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística.	Atuar com a docência na educação básica.
<b>Conteúdos</b>	Conteúdos básicos, específicos e teórico-práticos. Neles, prevalecem aspectos que se referem ao campo da arte.	Apresenta doze temas – quatro se referem aos conteúdos do campo da arte; cinco se referem aos aspectos pedagógicos e três se referem a temas emergentes na atualidade.
<b>Competências/habilidades</b>	Cinco eixos – três deles se referem à formação artística e dois se referem à formação pedagógica.	Apresenta aspectos que se referem tanto ao campo da dança (requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Dança), assim como aspectos que se destinam ao ensino (estratégias para a transposição do conhecimento em dança em saber escolar).

Fonte: elaboração própria baseada na análise dos documentos.

É importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004) não se referem apenas ao curso de licenciatura em dança, mas também ao curso de bacharelado em dança. No corpo do texto, não há uma separação entre ambos, tal como ocorre no texto dos Referenciais Curriculares (2010). Sobre as demandas endereçadas à formação dos professores de dança, em ambos os documentos, verifiquei que prevalecem aspectos que conformam saberes ligados ao campo da arte, ainda que também estejam presentes, em menor número, saberes ligados ao ensino e ao como ensinar. E por fim, em relação ao perfil esperado do professor de dança, os Referenciais destacam a docência na educação básica e o diálogo entre os saberes da arte e da docência.

O foco do estudo é compreender a formação inicial do professor de dança, portanto, considerei necessário empreender o esforço de investigar o que os documentos legais apresentam como propostas curriculares para a formação do graduado em dança, e ainda, identificar quais demandas são endereçadas para esse professor. Tendo isso em mente, apresento, a seguir, o que foi possível apreender a partir da análise da Base Nacional Comum Curricular de Arte/Dança (2018).

### 3.3 Base Nacional Comum Curricular de Arte/Dança

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) que visa nortear os currículos da educação básica em âmbito nacional. O texto começou a ser elaborado em 2015 e, após algumas versões e aprovação do Conselho Nacional de Educação, foi finalizado e passou a ter validade a partir de 2018.

Enfatizo que o documento representa um sério trabalho e que sua escrita foi elaborada por técnicos, assessores, especialistas e gestores. Entretanto, não posso deixar de ressaltar que sua construção ocorreu em um momento político de muitas contradições, portanto, revela consensos e dissensos, talvez mais dissensos do que consensos. A BNCC sofreu e vem sofrendo questionamentos e resistências, inclusive porque se acredita que, na conjuntura política em que o texto foi escrito, a escola pública, laica e de qualidade esteve (está) em risco. Destaco ainda que minha compreensão acerca do currículo é de um campo de disputa entre territórios de muitas naturezas (SILVA, 2005), de modo que, a meu ver, nenhum documento jamais irá contemplar os conteúdos necessários ao desenvolvimento humano em sua totalidade. É bastante provável que determinados saberes sejam negligenciados em detrimento de outros, o que não me parece ser um movimento ingênuo, mas revelador de concepções de sujeitos e de sociedade que se deseja construir.

A BNCC possui 459 (quatrocentas e cinquenta e nove) páginas e refere-se às etapas da educação infantil, do ensino fundamental e suas diferentes áreas disciplinares. A que se volta para o ensino médio foi elaborada separadamente e passou a vigorar posteriormente. Como o interesse da pesquisa é sobre a formação do professor licenciado em dança, a análise irá se deter sobre a BNCC de arte/dança.

No documento, a arte é um componente curricular centrado nas seguintes linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Destaco que considerar a dança como linguagem não representa um consenso na área. Em eventos destinados à dança, como o VI Encontro Científico da ANDA (Associação Nacional de Pesquisadores em Dança), que ocorreu em 2019 na Universidade Federal da Bahia, assim como em âmbito acadêmico de um modo geral, a dança é vista como área de conhecimento autônoma, de forma que, em geral, é tratada pelo termo “campo de conhecimento” ou “área de conhecimento”. Na versão anterior do texto, contudo, o tratamento dado à dança era de subcomponente, o que também gerou debates ocorrendo alteração do termo para linguagem (s). O fato é que a opção do termo linguagem não é consensual na área, o que compreendo como um desacordo, ou, conforme apontado anteriormente, um dissenso na escrita do texto.

A BNCC de arte/dança propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento, que de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. As dimensões são:

- 1- criação (refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem);
- 2- crítica (refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões, busca articular ação e pensamento propositivos que envolvem diversos aspectos);
- 3- estesia (refere-se à experiência sensível dos sujeitos, articula a sensibilidade e a percepção tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo);
- 4- expressão (refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual como coletivo);
- 5- fruição (refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar à participação em práticas artísticas e culturais);
- 6- reflexão (refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais).

Embora possa parecer uma nova perspectiva para o ensino de arte na escola, as dimensões da BNCC de arte podem ser encontradas na Abordagem Triangular, proposta pela Professora Ana Mae Barbosa, o que considero não propriamente uma ruptura, e sim uma subdivisão. Na Abordagem Triangular, o ensino de arte parte da dialogia e se estabelece por meio de três eixos estruturantes, a saber – fazer, contextualizar e apreciar. O eixo fazer envolve aspectos da criação artística. Nele, o sujeito torna-se autor e precisa mobilizar conhecimentos sobre as linguagens para criar suas próprias invenções artísticas. O eixo contextualizar abrange aspectos sociais, culturais e contextuais acerca da produção em arte. E o eixo apreciar se refere às interações entre o sujeito e os artefatos da arte. Nesse eixo, são mobilizadas competências de leitura que requerem do sujeito o domínio dos códigos estruturantes e suas relações formais. A partir de uma leitura atenta do documento da BNCC de arte, é possível perceber uma aproximação entre os eixos que estruturam a Abordagem Triangular e as dimensões propostas pela base. Tais aproximações estão expressas no quadro a seguir:

Quadro 12: Aproximações entre a BNCC de Arte e a Abordagem Triangular

<b>ABORDAGEM TRIANGULAR E SEUS EIXOS ESTRUTURANTES</b>	<b>DIMENSÕES DA BNCC DE ARTE</b>
<b>FAZER</b>	<b>CRIAÇÃO E EXPRESSÃO</b>
<b>CONTEXTUALIZAR</b>	<b>CRÍTICA E REFLEXÃO</b>
<b>APRECIAR</b>	<b>ESTESIA E FRUIÇÃO</b>

Fonte: Elaboração própria baseada na análise do documento.

De acordo com o documento, a dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Seus processos de investigação e produção artística estão centrados no que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética.

O documento ressalta ainda que, ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo.

Na BNCC de arte/dança, cada uma das linguagens constitui uma unidade temática que reúne objetos do conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e habilidades articulados às seis dimensões (criação; crítica; estesia; expressão; fruição; reflexão). Em cada unidade temática, as habilidades são organizadas em dois blocos (1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano) com o intuito de permitir que os sistemas e as redes de ensino, assim como as escolas e os professores, organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas com a devida adequação aos seus contextos. O documento aponta que os critérios de organização das habilidades expressam um arranjo possível, logo, não devem ser tomados como modelo obrigatório dos currículos.

Noto que a escolha do termo “unidade temática” para referir-se às distintas linguagens, limita e empobrece cada área de conhecimento dentro do componente curricular arte. No caso da dança, por exemplo, suas possibilidades de atuação, diálogo e inserção na escola revelam grande diversidade. Ao nomear como “unidade temática” pode parecer que as diferentes áreas de conhecimento artístico, em sua vasta e infinita possibilidade de atuação, se circunscrevem em torno de um único tema, esvaziando e simplificando suas possibilidades de inserção no currículo e, por sua vez, na escola. Não encontrei no documento nenhuma justificativa para a escolha do uso do termo, o que a meu ver dificulta ainda mais essa compreensão. A dança não é uma unidade temática dentro do campo da arte: ela é muito mais uma área de conhecimento

autônoma que abarca uma pluralidade de saberes e práticas e, ao inserir-se na escola, incorpora a dimensão do ensino, que não a unifica, mas amplia ainda mais suas possibilidades.

A BNCC de arte/dança aponta nove competências específicas para o componente curricular arte para o ensino fundamental. Em relação aos anos iniciais, o texto ressalta que é importante, nas quatro linguagens da arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico – que as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis. Destaco que, além das quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) que se revelam como unidades temáticas, o texto apresenta uma nova unidade temática, que é a de artes integradas. Nesse caso, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

O documento está organizado a partir de três aspectos: i. unidade temática (artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas); ii. objetos de conhecimento (no caso da dança se refere a contextos e práticas, elementos da linguagem e processos de criação); iii. habilidades. Esses aspectos são apresentados em um quadro de maneira bastante sintetizada.

Em relação à unidade temática dança, do 1º ao 5º ano, no que se refere a contextos e práticas:

Experimental e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. (BRASIL, 2018, p. 199)

No que se refere aos elementos da linguagem:

Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.

Experimental diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos, etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado (BRASIL, 2018, p. 199).

E no que se refere aos processos de criação:

Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.

Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte de vocabulários e repertórios próprios (BRASIL, 2018, p. 199).

Em relação à unidade temática dança, do 1º ao 9º ano, no que se refere a contextos e práticas:

Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas (BRASIL, 2018, p. 205).

No que se refere aos elementos da linguagem:

Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando criticamente, o desenvolvimento das formas das danças em sua história tradicional e contemporânea.

Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado (BRASIL, 2018, p. 205).

No que se refere aos processos de criação:

Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.

Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora, etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica.

Discutir as experiências individuais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos (BRASIL, 2018, p. 199).

De acordo com o exposto, observo que alguns termos aparecem de forma genérica, como se observa no objetivo “Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança”, que deixa em aberto a possibilidade de indagarmos a que tipo de preconceito o texto se refere. De igual modo, no objetivo “Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais” questiona-se quais seriam as matrizes estéticas e culturais. Identifico, desse modo, que algumas proposições carecem ser mais claras e pormenorizadas.

Também senti falta de alguns termos específicos do campo da arte, assim como expressões que remetam à cultura da dança e à cultura coreográfica. De acordo com Navas (2016), essas expressões e termos específicos estão enraizados em epistemologias e metodologias trabalhadas no ensino, pesquisa e extensão de universidades nacionais e internacionais. Posso citar algumas, tais como: composição coreográfica, consciência corporal, expressão corporal, repertório, releitura de obra artística, técnica, sistema, método, partitura coreográfica, dentre outras. Cabe a nós perguntarmos: por que o texto final da BNCC de arte/dança não contempla essa nomenclatura? O texto aponta alguns aspectos da área, porém é bastante amplo e genérico, de modo que deixa a desejar no que se espera para a construção e a afirmação da dança como área de conhecimento autônoma no campo da arte.

Do mesmo modo, os termos que se referem aos estilos de dança e técnicas de dança também não aparecem no documento, como por exemplo: balé clássico, dança moderna, dança de rua, dança contemporânea, danças populares, dentre outras. Não estou, com isso, afirmando que o ensino de dança na escola se limita a ensinar estilos e técnicas de dança, mas não se pode deixar de considerar que esses saberes podem compor a base de conhecimento profissional docente do professor licenciado em dança. Essa gama de conhecimentos faz parte de um patrimônio imaterial rico e diverso que compõe essa área de conhecimento. Essas formas artísticas e culturais da dança são saberes que também constituem, ou pelo menos deveriam, constituir a formação de um professor de dança; portanto, cabe a ele abordar esse conhecimento na escola. Invisibilizar essa nomenclatura, tornar genéricos os termos específicos da área limita a importância e as possibilidades de atuação do professor licenciado em dança na escola.

Finalizo essa análise afirmando que tal conformação não se dá por acaso. Reconheço que já avançamos em se garantir a presença da dança no documento. Entretanto, cabe à área criticar, analisar e escrever sobre texto tão importante para o campo educacional, em especial, para a arte e a dança. Em última instância, defendo e acredito que cabe ao professor, aquele que detém autonomia e os saberes necessários ao ensino, visto que é um profissional da área, decidir como irá dialogar com o documento nas suas ações cotidianas em sala de aula.

Constato que ao ensino de dança cabe um longo percurso pela frente, que pode vir a revelar grandes desafios, porém fica evidenciado que, nas últimas décadas, a área conquistou alguns espaços e abriu possibilidades de atuação. O crescente aumento no número de cursos de graduação em dança, aliado ao contexto legal, permite à dança inserir-se em âmbito escolar. Paralelamente, em âmbito acadêmico, foi possível notar, mesmo que timidamente,



produção de pesquisas que tratam sobre a temática do ensino de dança e da formação dos professores de dança.

No que se refere aos textos legais, ainda que com ressalvas, a dança garante presença na BNCC de arte/dança. E sobre o atual documento destinado à formação inicial de professores, foi possível verificar um retrocesso no campo, inclusive por apresentar aspectos e princípios prescritivos e conservadores, que divergem do documento anterior. Por outro lado, ao olhar para os documentos que se referem à graduação em dança, em especial à licenciatura em dança, verifico uma clara intenção em conformar uma base de conhecimento profissional docente que abarca saberes do campo da dança, assim como saberes destinados ao ensino, ainda que esses apareçam em menor número. Todo esse panorama recente e desafiador me conduz a acreditar na relevância e na necessidade de pesquisas sobre a formação do professor de dança, com possíveis contribuições para a área.

Nessa perspectiva, a partir dos próximos capítulos, passo a apresentar as análises construídas com base nas narrativas dos sujeitos participantes deste estudo, coordenadores, professores formadores e professores em formação inicial, acerca da sua visão sobre como está ocorrendo a formação do professor de dança na UFBA, uma instituição pública universitária particularmente preparada para isso, com acúmulo de produção de conhecimento na área e com profissionais referenciais no campo, por quem há muito tempo vem se dedicando à sua causa e conseqüente expansão no meio acadêmico.

## CAPÍTULO IV – CIRCULARIDADES ENTRE DANÇA E DOCÊNCIA: A FORMAÇÃO EM MOVIMENTO

Antes de iniciar a discussão de que trata este capítulo propriamente, peço licença para compartilhar uma experiência formativa que tomo como inspiração para a construção das análises a serem apresentadas.

Pensando na minha trajetória enquanto doutoranda, trago na memória a disciplina que cursei com a professora Luciana Ostetto, na UFF, no primeiro semestre de 2018, que se debruçava sobre a arte, a infância e a formação de professores. Confesso que fiquei bastante motivada visto que foi um dos momentos da minha formação em que mais pude me aproximar de experiências artísticas. Visitas a museus, performances, atividades ao ar livre: a cada aula, percebia o diálogo entre esses diferentes campos do conhecimento. Lembro-me de que, no primeiro dia de aula, fizemos uma dança circular cujo título da música era “Allunde Alluyá - Viva o sol que ilumina” e trata-se de uma canção africana de idioma Suaíli:

Deus do sol a nascer  
 Proteja esta criança  
 Ajude-a a crescer  
 E tornar-se um adulto  
 Que a nossa tribo  
 Vá fortalecer...  
 (Mawaca – Allunde Aluya)

Lembro-me também dos movimentos que fizemos em torno da roda e, em tom de reverência, pedíamos ao Deus Sol proteção. Para mim, naquele momento, tratava-se de pedir proteção à disciplina que estava por vir em uma espécie de rito de iniciação. Nesta tese, parto da aliança entre a arte e a educação e ressalto o potencial da arte em tocar a cada um de diferentes maneiras. Talvez nem fosse esse o objetivo da professora, mas foi assim que percebi aquela dança. A arte abre espaços para formas de sentir, pensar e agir para além do falado e do escrito. Hoje, rememorando a música, a dança e o seu significado, tomo a liberdade de pedir ao Deus Sol que auxilie no crescimento e fortalecimento dessa escrita.

Dentro desse mosaico de experiências proporcionadas na disciplina, a dança circular foi uma dessas vivências que me chamou atenção por muitas questões, e explico. A figura da dança circular intriga, pois coloca em seu centro a ancestralidade, a cultura, a individualidade, e tudo isso está em jogo em um trabalho de parceria e colaboração. Ao mesmo tempo em que acolhe a diversidade (qualquer pessoa pode dançar), solicita atenção em torno de um objetivo

único que conclama o corpo em sua integralidade (gestos, sons e ritmos). Ela faz girar as diferenças, a pluralidade dos gestos e dos corpos e não permite que ninguém fique de fora. Importa que as mãos estejam dadas, não se deve perder a ideia da roda, pois essa é sua condição. A figura do círculo limita algo que está por vir, e é essa união que me chama atenção e permite dialogar com a pesquisa.

Imagem 2 – A dança (1), de Henri Matisse (1910). Óleo sobre tela.



Fonte: História das Artes. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/a-danca-henri-matisse/>

Dar as mãos e dançar representa pôr algo em questão, que no âmbito dessa pesquisa é o diálogo entre esses dois campos do conhecimento. A arte com suas especificidades e a docência – o ensino –, com seus engajamentos e desafios. Utilizo a dança circular como uma metáfora para trazer à tona as diferentes enunciações dos sujeitos narradores, assim como as percepções que tive quando visitei a Escola de Dança da UFBA. Fosse nas rodas de conversas entre alunos e professores, nas apresentações de dança que pude presenciar, assim como nas falas dos sujeitos entrevistados, a parceria e a colaboração se faziam presentes. Obviamente, também percebi, nas sutilezas dos depoimentos, divergências, mas quando se trata de pensar o todo, unem-se esforços conforme aponta um professor <sup>24</sup> que está na instituição há vinte e cinco anos:

Por mais que as diferenças existam aqui dentro, mas na hora de dizer assim "vamos defender a Escola de Dança?" Gente, é impressionante,

<sup>24</sup> Mais adiante, cada sujeito será apresentado de forma específica.

todo mundo se junta com suas diferenças, desavenças e a gente consegue lutar por isso de uma forma coesa. A gente é uma escola de um bando de loucos que está topando desafio o tempo inteiro. Foi o primeiro curso de graduação do país, 1956, aí começa a defasar. Depois, retoma. Foi o primeiro mestrado acadêmico em dança, agora o primeiro mestrado profissional do Brasil, primeiro doutorado específico em dança no Brasil, primeira licenciatura à distância do país está aqui (Antonio – coordenador).

A fala denota o sentimento de pertença e a união necessários quando se trata de um objetivo comum, no caso, a defesa da instituição. Certamente as relações humanas não são lineares, assim como os diferentes processos históricos atravessados pela Escola de Dança da UFBA, entretanto, ressalto a ideia da parceria e da colaboração na enunciação. Neste capítulo, convido a todos a participarem dessa discussão, que assim como em uma dança circular, envolve espaços, tempos e sujeitos em torno de um objetivo comum, envoltos em suas vivências, em alguns momentos harmônicas, em outros, nem tanto.

\*\*\*\*\*

O capítulo em tela busca discutir duas temáticas centrais. A primeira trata sobre os caminhos que levaram os atores da pesquisa à escolha pela docência, as razões pelas quais quiseram ser professores. De que maneira suas trajetórias de vida os levaram a essa escolha? Também interessou saber como eles se sentem diante dessa condição de formador, posto que docência é ensino e ensino é formação. Além disso, boa parte deles trabalha com docência na dimensão da formação profissional, isto é, formando professores de dança, assumindo, com ainda mais força, a dimensão da formação que permeia a sua ação profissional.

A segunda temática se refere à dança e ao desafio da construção de um saber escolarizado. A dança, enquanto área de conhecimento autônoma, possui um legado de pensadores e pesquisadores; entretanto, ao inserir-se na escola, carrega para si questões concernentes ao ensino. De modo que, se busco fazer dialogar a dança e a docência, devo pensar sobre que saber (s) é esse (s), qual seria a epistemologia do ensino de dança na escola, na visão desses atores? Os conceitos de base de conhecimento profissional docente e conhecimento pedagógico do conteúdo são chaves para pensar as questões relatadas.

Segundo explicitado no primeiro capítulo, foram entrevistados sujeitos que se inserem em diferentes contextos dentro da instituição investigada, tais como: coordenadores, professores formadores e professores em formação inicial. O fato é que cada sujeito, além de trazer consigo uma história de vida singular, ocupa diferentes posições dentro da Escola de

Dança da UFBA, o que pode possibilitar visões e depoimentos plurais. Outra especificidade é o fato de haver no grupo professores que estão na instituição desde o início do curso, assim como há, nesse mesmo grupo, professores que ingressaram recentemente na instituição. Essa diversidade de funções e de tempos diferentes de inserção possibilitou enunciações proporcionalmente plurais e enriquecedoras.

Conforme apresentado, o grupo de sujeitos está organizado em coordenadores, professores formadores que compõem o Núcleo Docente Estruturante (NDE), e professores em formação inicial. Em relação aos coordenadores, o grupo se organiza da seguinte maneira: coordenador e vice-coordenador do curso de licenciatura em dança diurno; coordenador e vice-coordenador do curso de licenciatura em dança noturno; coordenador do curso de licenciatura em dança EAD.

O grupo de professores formadores <sup>25</sup>, que também integra o NDE, é composto por cinco professores, sendo que nele está uma das precursoras do curso de licenciatura em dança da UFBA, e ainda a atual diretora da escola. O Núcleo Docente Estruturante – NDE – foi criado pela portaria nº 147 de 2 de fevereiro de 2007, com o intuito de qualificar o envolvimento docente no processo de concepção e consolidação de um curso de graduação <sup>26</sup>.

Em relação aos professores em formação inicial, foram entrevistados três que estavam finalizando o curso de licenciatura em dança e, por fim, duas professoras formadoras de outras Instituições Federais de Ensino Superior. Ainda que o campo empírico da pesquisa tenha sido a Escola de Dança da UFBA, foram realizadas algumas entrevistas em caráter de pré-teste e, devido às relevantes contribuições, as falas foram incorporadas no conjunto de respostas.

Na pesquisa narrativa, as entrevistas (auto)biográficas trazem e explicitam a subjetividade do sujeito. Há também um reconhecimento dos saberes subjetivos e não formalizados que, ao serem narrados, saem do âmbito individual e passam a revelar uma síntese do social. Portanto, interessa-me conhecer as trajetórias formativas dos atores sociais da pesquisa, assim como seus diferentes pontos de vista a respeito da formação inicial do professor de dança.

Nessa direção, antes de discutir as duas temáticas centrais que enredam este capítulo, cuido de apresentar cada sujeito narrador, assim como cada informante privilegiado, dando ênfase à sua formação, à trajetória profissional e à atuação dentro de sua instituição. É esse

---

<sup>25</sup> São aqueles que atuam nos cursos de licenciatura e têm a função de formar os estudantes para exercerem futuramente a docência, ou seja, formam futuros professores.

<sup>26</sup>Fonte: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6884-parecer-conae-nde4-2010&category\\_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6884-parecer-conae-nde4-2010&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192) Acesso em: maio de 2020.

enredamento, próprio da intencionalidade do sujeito, que interessa à pesquisa que tem como objetivo compreender como vem se configurando a formação inicial do professor de dança no Brasil, no contexto de uma Universidade Pública com trajetória consolidada na área.

#### **4.1 Corpo em cena: passos e rodopios dos professores**

Alessandra tem 31 anos, reside em Feira de Santana (110 km de Salvador) e está finalizando o curso de licenciatura em dança na UFBA. Ela trabalha como coreógrafa e professora de dança em contexto não formal. Participa do programa de Residência Pedagógica, vinculado à UFBA, e oferece aulas de dança em duas escolas públicas. Ela ingressou no curso de licenciatura em dança diurno e depois pediu transferência para o curso noturno e afirma que já defendeu o TCC (trabalho de conclusão de curso), porém está “pagando” algumas disciplinas que ficou devendo do terceiro período. Prepara-se para terminar o bacharelado em dança, que cursou paralelamente à licenciatura, na mesma instituição.

Ela ainda conta que seu contato com a dança foi anterior ao ingresso na universidade. Sua mãe foi professora de dança em uma escola municipal em Feira de Santana, com oferta de aulas de dança, no contraturno, para grupos de interesse do qual Alessandra fazia parte. Em seguida, fez formação em Dança-afro e Neoclássico; também dava aulas de dança como monitora em contextos não formais. Antes de ingressar na licenciatura em dança, cursou alguns períodos de economia e também de psicologia, porém abandonou. Em seguida, optou por cursar licenciatura em dança e ingressou na Escola de Dança da UFBA em 2014.

Andreia tem 32 anos, é formada em técnica em vestuário pelo SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial –, bacharel interdisciplinar em artes pela UFBA, e está finalizando o curso de licenciatura em dança na mesma instituição. Profissionalmente, Andreia ministra aulas de dança no Espaço Cultural Alagados (Cidade Baixa), na Ebateca (Imbuí) e na Cia. de Dança Antonio Walter Leoni. Pelo programa Residência Pedagógica, ela desenvolve aulas de dança na Escola Municipal Olga Figueiredo para os anos iniciais do ensino fundamental.

Ela começou sua história com a dança aos dez anos de idade, mas no decorrer de sua trajetória acabou se afastando. Foi estudar no SENAI e se inseriu na área de vestuário. Inicialmente, pensou em trabalhar na área de cinema, porém, ao conhecer um professor de dança na UFBA, percebeu que queria retomar sua história na área. Ao finalizar o curso de licenciatura em dança, Andreia articula figurino, dança e seus processos de criação. Nesse

sentido, propõe pensar como as vestes viram extensão do corpo. Não um corpo que serve de suporte, mas aquele que traz uma questão de identidade da roupa que vira extensão do corpo em cena.

Caio tem 24 anos, é natural de Vitória da Conquista, interior da Bahia. Ele conta que foi para Salvador com dezoito anos para cursar licenciatura em dança na UFBA. Sua história com a área iniciou quando ele tinha 14 anos e, naquela ocasião, ele fez aulas de balé clássico. Em seguida, recebeu um convite para participar de um evento de dança folclórica árabe e, a partir daí, iniciou sua experiência em dança do ventre, que se tornou o carro chefe para a sua profissionalização na área. Por meio da dança do ventre ele conheceu a dança tribal *fusion* e foi com esses conhecimentos que ele chegou a Salvador para estudar dança na UFBA.

O jovem inicia o curso de licenciatura em dança noturno em 2014 e, um ano depois, ingressa no curso técnico de dança da FUNCEB – Fundação Cultural do Estado da Bahia. No primeiro ano de licenciatura em dança, ele também se insere no PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e inicia seu contato com a rede pública de ensino em Salvador. Em 2018, Caio conclui o curso de licenciatura em dança, porém pede aproveitamento de estudo para cursar o bacharelado em dança. Nesse mesmo ano, também finaliza o curso técnico em dança na FUNCEB e se prepara para ingressar no mestrado acadêmico na UFBA. Atualmente, Caio está cursando o bacharelado em dança e o mestrado acadêmico em dança na UFBA, cujo tema de pesquisa é a *tribal fusion*. Ele ressalta que também participa de oficinas de danças em cursos e festivais, além de continuar seus estudos acerca da dança do ventre.

Antonio tem 55 anos e trabalha na Escola de Dança da UFBA há 25 anos. Ele se graduou na Universidade das Artes Folkwang Hochschule, em Essen, na Alemanha. Retornou ao Brasil, foi bailarino do Balé Castro Alves e fez o concurso para Escola de Dança da UFBA, em 1994. Nos anos 2000, cursou o mestrado em Artes Cênicas na UFBA e, em seguida, o doutorado em Educação, na mesma universidade. Como parte do doutorado sanduíche foi para Berlim, na Alemanha, pois queria fazer um estudo comparativo entre o currículo da graduação em dança da universidade da Alemanha e o currículo da graduação em dança da UFBA.

Antonio afirma ser inquieto e diz nunca ter deixado de ter conexão com a cena artística da cidade de Salvador. Dirigiu *shows* de cantores, coreografias para peças de teatro e produziu espetáculos de dança e de teatro. Ele afirma ser saudável manter essa relação fora da universidade. Já na universidade, ele se sente professor e gestor: foi chefe de departamento por oito anos, coordenador de colegiado por dois anos, foi do conselho acadêmico de ensino

da UFBA e membro da câmara de ensino e graduação da UFBA. Aponta que gosta de estar envolvido com tudo isso dentro da universidade como um todo, em especial, na Escola de Dança da UFBA. Neste semestre, está trabalhando como componente curricular “Laboratório de Corpo”, e também coordena o Curso de licenciatura em dança à distância (EaD). Antonio criou o projeto desse curso, o implantou e agora está em sua coordenação. O foco do curso é na pedagogia da dança, na educação para a dança à distância. O fato, segundo ele, é que o curso permitiu disseminar o conhecimento da dança, torná-lo acessível para o interior do estado.

Berenice é decana da Escola de Dança da UFBA. Ela ingressou na instituição em 1971 como aluna e, inicialmente, teve uma trajetória como bailarina de um grupo de dança experimental, dirigido por Lia Lobato, que na época era uma das professoras da escola. Em 1979, Berenice entra para a escola como professora e afirma ter tido duas grandes referências e inspirações: uma foi a própria Lia Lobato, pois seu grupo de dança trazia uma ideia de articulação das linguagens artísticas, portanto, ela passou a ver suas próprias ações de forma interdisciplinar. Outra referência foi a professora Dulce Aquino. Berenice foi sua aluna e monitora e afirma que essa vivência a fez ver a dança enquanto ação política. Sua trajetória na universidade foi marcada pela via da extensão; ela foi assessora na pró-reitoria de extensão. Ressalta que sempre viu a extensão como um campo expandido tanto do ensino quanto da pesquisa. Defendeu sua tese em 2015 e sua pesquisa se debruçou sobre sete dos quinze projetos realizados por ela. Berenice ressalta que todos tiveram financiamento e grande repercussão na sociedade.

Carolina é diretora da Escola de Dança da UFBA. Ela pertenceu ao quadro da universidade quando ainda muito jovem, desistiu e retornou em 2012. Sua formação é em dança e em teatro e, recentemente, terminou sua pós-graduação. Ao ingressar na universidade, exerceu a função de coordenadora acadêmica, ficando no cargo por quatro anos. Também foi vice-diretora da escola, assim como assessora artística. Como professora, atuou nos cursos diurno e noturno, com os módulos dos Estudos Críticos e Analíticos que, segundo ela, são discussões teórico-práticas, e com os módulos dos Estudos de Processos Criativos. Carolina nos conta que foi diretora artística de dois projetos do grupo de dança contemporânea da universidade: Cabaça – uma homenagem a Walter Smetak (2013 e 2014) e Ziriguidum – ideias abertas para tocar e dançar (2017 e 2018).

Celina é professora adjunta da Escola de Dança da UFBA. Exerce a função de vice coordenadora do colegiado, dos cursos de graduação diurnos, bacharelado e licenciatura. Ela é licenciada em dança pela própria UFBA, tem especialização em Gestão Acadêmica,



mestrado e doutorado em Artes Cênicas, todos pela Universidade Federal da Bahia. Ela nos conta que começou a dançar ainda muito pequena, com quatro anos de idade. Sua relação com a dança é prioritariamente pelo balé clássico, mas trabalhou por muito tempo com balé popular. Ela é de Pernambuco, então o balé popular foi sua via de entrada na dança, mas a partir daí trabalhou com vários grupos de dança contemporânea. Atuou ainda com grupo de dança moderna com técnicas de Isadora Duncan, a partir da *Isadora Duncan Foundation for Contemporary Dance*, em Nova York.

Dalva relata que é difícil separar sua história de vida da história da UFBA. Ela foi levada por sua mãe para fazer aulas de dança na UFBA quando tinha apenas doze anos de idade. Era um centro de dança que tinha música com Hanss-Joaquim Koellreutter, a escola de dança com Yanka Rudska e teatro com Martins Golçalves. Naquela época, a UFBA possuía um colégio de aplicação que, mais tarde, no período da Ditadura Militar (1972), foi extinto. Dalva ressalta que ter estudado nesse colégio permitiu que ela tivesse uma formação política desde muito nova. Aos dezesseis anos, já dava aulas de dança no Curso de Magistério Elementar – voltado para dança com crianças e leigos, criado por Rolf Gelewski.

Dalva destaca que sua formação inicial foi toda voltada para a Dança Moderna, entretanto, com uma vertente Expressionista, visto que na UFBA estavam Yanka Rudska e Rolf Gelewski, ambos provenientes da Alemanha. No período da Reforma Universitária, década de 1970, o curso de Magistério Elementar se transforma em curso de licenciatura especificamente. Dalva participou da Reforma Universitária, momento em que já atuava como diretora da Escola de Dança da UFBA. Ela conta que foi diretora por diversas vezes, e passou por alguns períodos de reformas curriculares e adaptação do formato do curso devido às mudanças legais. Na década de 1990, cursou sua pós-graduação (mestrado e doutorado) em Semiótica na PUC de São Paulo. Considerada um expoente da dança em nível superior, sua longa trajetória como formadora de professores e gestora permitiu que ela contribuísse para o campo formando pesquisadores, docentes e artistas da dança. Atualmente, Dalva oferece consultoria na área de dança para instituições públicas e privadas. Ela também é uma das fundadoras da ANDA (Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança).

Daniel é neto de donos de Maracatus Rurais e Brinquedos Populares de Pernambuco; ele brinca e afirma ser *pernobaiano*. Daniel relata que aprendeu a dançar nos terreiros, em contexto tradicional de família. Naquela época, não olhava para dança como profissão. Somente mais tarde ingressaria no Balé Brincante de Pernambuco e acessaria diversas linguagens que se debruçam sobre as danças populares. No final da década de 1980, ele

começa, imbuído por questões políticas, a perceber que existem danças que estão atreladas a contextos sociais e já começa a trabalhar com a dança na perspectiva do brincador popular.

Chega a Salvador ainda muito jovem, com vinte e poucos anos, buscando por formação superior em dança na Escola de Dança da UFBA. Afirma que, nesse período, foi entender o que é o corpo baiano: estudou dança-afro por mais de dez anos e se inseriu em dois projetos sociais, na periferia de Salvador, que ressaltam terem sido marcos em sua trajetória profissional. Embora ainda não tivesse o curso de licenciatura, ele aponta que foi lá que começou a ser educador e pode conhecer uma “Salvador pelo avesso”. Paralelamente, ele também atuava como dançarino profissional e coreógrafo. Daniel trabalhou por doze anos em uma escola pública de Salvador, que forma bailarinos em nível técnico (FUNCEB). E, com sua trajetória, arriscou-se a sistematizar um processo de formação para professores em danças populares brasileiras.

Retorna à UFBA para cursar o mestrado acadêmico e sua pesquisa trata sobre o currículo da Escola de Dança da UFBA. Daniel destaca que somente após 60 anos de existência, a Escola fez uma reforma curricular e inseriu um Módulo de Estudos do Corpo com ênfase em danças populares, culturas indígenas e danças afro-brasileiras. Ele é professor do NDE noturno e atua, desde 2016, nesse módulo.

Fabrizio é paulistano de formação mineira. Formado em história pela USP, ele conta que começou a fazer aulas de dança em um núcleo de consciência negra, na própria USP, quando estava no seu primeiro ano de graduação. Paralelamente, continuou investindo em oficinas de dança em centros culturais em São Paulo. Ele afirma que sua porta de entrada na dança ocorreu pela via das danças afro-brasileiras. Em 2010, prestou mestrado para a Unesp e foi orientado pela professora Mariane Monteiro e, em seguida, cursou o doutorado.

Sua pesquisa foi sobre a prática da dança afro-brasileira em uma perspectiva historiográfica crítica. Durante seu doutoramento, permaneceu um ano na Flórida, momento em que fez um estudo sobre a história da *Dance Black Americana*. Fabrizio retorna ao Brasil e participa de um concurso para a Escola de Dança da UFBA, em 2016, para a área de Estudos do corpo com ênfase em danças afro-brasileiras, populares e indígenas. Ele nos conta que esse concurso foi um marco na história curricular da UFBA, pois, até então, essa área de conhecimento artística era pouco contemplada no currículo. Fabrizio atua no curso de licenciatura noturno e no curso de bacharelado diurno. Também é coordenador do curso de especialização, professor permanente do PRODAN (mestrado profissional na área de Artes) e professor no mestrado acadêmico. E ainda dedica-se a orientar seis pesquisas que tratam sobre a história da diáspora negra no Brasil.

Larissa afirma ser artista da dança, pesquisadora e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ela começou a dançar balé clássico com quatro anos de idade e permaneceu sua prática até a adolescência. Também teve vivências em danças folclóricas, *jazz* e contemporâneo. Coursou licenciatura em educação física, pois na época não havia curso de licenciatura em dança nem em Porto Alegre e nem no Rio Grande do Sul, apenas no Paraná. Ela nos conta que o curso de licenciatura em educação física tinha muita aderência com a dança, pois a maior parte das professoras eram bailarinas e artistas da dança.

Após o término da graduação, ela foi trabalhar em academias, cursos livres, atuou na escola de educação básica, no estado e no município de Porto Alegre. Fez o doutorado em Barcelona, na Área de Educação Social Contemporânea – com ênfase em dança e educação. Sua tese depois virou um livro “Escola em dança – expressão, movimento e arte”. Ingressou no ensino superior em 1998, inicialmente em faculdades privadas e, em 2005, fez concurso para a UFRGS. Ministrou a disciplina “Metodologia para o ensino de dança” – no curso de educação física e depois, propôs, junto aos professores, a criação do curso de licenciatura em dança. Ela nos conta que a criação ocorreu no período do Reuni, que deu totais condições para que o curso fosse criado. O nome da escola mudou para Escola de educação física, fisioterapia e dança, em função da entrada de dois novos cursos.

Larissa também é *designer* de moda, e trabalha com a criação de figurinos. Além de ter atuado com o PIBID, e com a área de formação de professor de dança, ela desenvolve um projeto de extensão “Balé na UFRGS” e participa do “Coletivo Dança Negra”. Foi coordenadora do curso de Licenciatura em dança por duas gestões, e hoje atua em outras atividades no colegiado e no conselho de unidade. Embora Larissa não seja docente na Escola de Dança da UFBA, decidi mantê-la no grupo de sujeitos devido à sua trajetória no campo da dança. Conforme mencionei anteriormente, ela foi responsável pela criação do curso de dança na UFRGS e possui longo histórico de atuação no âmbito da formação de professores de dança. Seus depoimentos possibilitaram promover um contraponto, revelando outros pontos de vista acerca dos aspectos discutidos.

Marília é bacharel e licenciada em dança pela Escola de Dança da UFBA. Fez especialização, mestrado e, atualmente, é doutoranda no programa Multi-institucional da UFBA. Sua pesquisa se debruça sobre as danças das poéticas dos orixás em uma perspectiva multirreferencial. É professora da escola desde 2016 e atua com os módulos Estudos do Corpo com ênfase em danças afro-brasileiras, populares e indígenas. Ela explica que seu recorte se circunscreve às danças negras, em uma perspectiva de transdução e não de representação, pensar esse corpo em relação com a natureza. Também atua nos módulos dos

“Estudos Críticos e Analíticos” e no “Laboratório de Corpo”, todos no curso noturno de licenciatura em dança. Ela nos conta que, antes da sua graduação, fez o curso profissionalizante de nível médio em dança, na FUNCEB – Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia.

Antes de ingressar como professora na UFBA, ela trabalhou por doze anos na FUNCEB, por dez anos em escolas públicas no município de Salvador e, ainda, no Liceu de Artes e Ofícios. Nesse último, ela desempenhou a função de coreógrafa e de coordenadora. É proveniente de Itaparica, de uma família pobre, constituída tradicionalmente de mulheres lavadeiras. Marília afirma que sua educação familiar passou pela oralidade e pelo afeto e que, se não fosse por isso, certamente hoje ela não estaria na universidade como uma mulher preta, artista e educadora. Ela aponta que, mesmo em uma cidade como Salvador, genuinamente preta, a cultura negra, popular e indígena só foi evidenciada e incorporada no currículo após 60 anos.

Roberta é licenciada em dança pela Faculdade Angel Vianna – RJ, tem especialização em Estudos Contemporâneos em Dança, possui mestrado e doutorado em Artes Cênicas, ambos cursados na UFBA. Atua como professora efetiva na instituição desde 2015 e ressalta que sua entrada na universidade ocorreu em um momento de expansão do ensino superior com a política pública do Reuni. Ela é professora do curso de licenciatura noturno e, desde fevereiro de 2019, assumiu a coordenação do colegiado de dança noturno. Também atua na pós-graduação nos cursos de mestrado (profissional e acadêmico) e doutorado. Ela é co-líder de um grupo de pesquisa chamado Entre Artes e Laços que investiga a interdisciplinaridade na dança, na relação entre a arte, a dança e outras áreas de conhecimento, especificamente no campo da educação.

Roberta relata que, quando criança, iniciou pela via do esporte, pois foi atleta de ginástica artística e que, embora gostasse, ficava incomodada com a questão da competição. Na sua adolescência, começou a dar aulas de dança no contraturno de uma escola pública no município do Rio de Janeiro, escola em que ela também estudava, cursando o ensino médio. Pouco depois, teve contato com o circo em uma linguagem mais contemporânea, atravessado pelo teatro e pela dança, e passa a integrar a companhia de dança contemporânea Intrépida Trupe. Essa vivência a faz perceber uma prática e uma experiência de movimento mais voltada para o lado artístico. Ela afirma que, a partir daí, foi se interessando pela relação entre o artista e o espectador e que a sua com a arte sempre foi atravessada por uma reflexão crítica e pela relação com o outro.

Roberta nos conta que, quando foi para Salvador cursar o mestrado na condição de bolsista, pode vivenciar a universidade pública de uma forma bastante contundente. Em seguida, na condição de professora substituta, pode perceber que havia um lugar de compromisso social e político grande em âmbito universitário. Ela diz ter se envolvido com a formação e com o projeto político da escola que afirma ser singular. Naquele momento, a escola havia passado por uma reforma curricular (2005) e também aberto a pós-graduação, o que configurou um cenário de grande efervescência na Escola de Dança da UFBA. Para Roberta, poder trabalhar com futuros professores é um espaço de muita realização, um lugar muito especial, que ela preza bastante.

Sonia é bacharel em Artes Visuais pela PUC-RIO e Licenciada em dança pela *Université de Paris 8*. Começou a dançar profissionalmente com dezesseis anos, porém, devido a uma lesão, precisou parar com vinte e dois anos. Trabalhou muito no campo da educação somática e, na busca por conhecer os elementos fisiológicos e anatômicos do corpo, chegou a cursar graduação em fisioterapia, entretanto, não concluiu o curso. Seu mestrado foi em Artes Cênicas, pela UNIRIO, e o doutorado em Educação, pela UFRJ. Paralelamente, possui uma formação profissional em dança, seguiu pelo campo da educação somática, pelo teatro físico, foi professora de formação de ator e prosseguiu estudando questões relativas à dança e ao corpo. Também foi crítica de dança pelo Jornal *O Globo* por dezoito anos.

Em parceria com Lia Rodrigues, criou a Escola Livres de Dança da Maré/RJ; a escola tem oficinas abertas a todo o público além de contar com um núcleo de formação intensiva em dança. Ingressou na UFRJ em 2010 como professora de Didática da Dança e Prática de Ensino em Dança, para o curso de Licenciatura da área. Com menor frequência, também é responsável pela disciplina Linguagem Corporal na Educação. Sonia, assim como Larissa, não atua como docente na Escola de Dança da UFBA, campo empírico do estudo. Entretanto, ela possui uma trajetória importante no campo da dança, revelando-se como uma referência no âmbito da pesquisa e da formação de professores de dança. Ainda que sua entrevista tenha ocorrido em caráter de pré-teste, decidi incorporá-la no grupo de sujeitos devido à relevância de sua trajetória na área. Assim, considerei Larissa e Sonia como informantes privilegiadas do estudo, pois seus depoimentos possibilitaram outras reverberações acerca dos aspectos discutidos.

Suzana licenciou-se em dança pela Escola de Dança da UFBA no final dos anos de 1970. Ela afirma que foi um momento em que a dança estava ganhando espaço no Brasil, com uma perspectiva mais experimental na formação do intérprete criador. Com uma fala bastante entusiasmada, aponta que sua geração foi muito questionadora e buscou trazer esse lugar da

produção compartilhada, do reconhecimento do dançarino enquanto criador, enquanto parte do processo, em uma vivência mais alargada da criação artística. Ressalta que a Escola de Dança da UFBA era a única com graduação em dança no Brasil (isso perdeu por algumas décadas) e que, por isso, atuava como um farol, como um lugar de liberdade, de troca e de conhecimento. A escola foi criada a partir de uma ideia de modernidade artística, em um momento em que a Bahia, mais intensamente Salvador, estava vivendo um contexto de atualização cultural e econômica. Por questões familiares, Suzana foi viver em São Paulo e lá pôde conhecer e trabalhar com renomados nomes da dança contemporânea, como, por exemplo, Klauss Vianna.

Na década de 1990, com a entrada de pensamentos mais neoliberais no país, a arte passa a ter o mercado mais reduzido quando, paralelamente, ela já havia começado a trabalhar no campo da educação. Foi professora de arte no Estado de São Paulo por vários anos, trabalhou com jovens em contexto de privação de liberdade em uma época em que estava se implantando o Estatuto da Criança e do Adolescente. Também foi professora de dança no SESI (Serviço Social da Indústria), tendo trabalhado no interior do estado, o que lhe favoreceu compreender a arte mais voltada para a questão social. Foi coordenadora de um projeto socioeducacional em que a arte tinha uma função socializadora imensa.

A partir dessa experiência, seus estudos de especialização e mestrado se voltaram para a área socioeducativa. Retorna a Salvador e realiza seu doutoramento na própria UFBA, dedicando-se à compreensão da questão do desenvolvimento e da cultura da dança moderna dentro da escola de dança da UFBA. Ela nos conta que teve dificuldade de encontrar fontes primárias; havia documentos oficiais, porém ela queria mais. Queria rastros de professores e alunos, o que a impulsiona a começar a organizar dentro da própria escola um acervo, um memorial. A memória da escola estava aparecendo com pouca atuação institucional, de acordo com Suzana. Foi preciso documentar e salvaguardar essa história. Sua entrada na Escola como professora efetiva se deu bem mais tarde: é professora da instituição há dois anos e meio e, atualmente, é também coordenadora do curso diurno de licenciatura em dança e está participando da reformulação curricular do curso de bacharelado em dança.

Conforme foi possível depreender, os participantes deste estudo deixam ver diferentes trajetórias e modos/tempos de atuação no campo da dança. Seus relatos possibilitam compreensões distintas acerca da instituição investigada, assim como sobre a própria conformação do ensino universitário da dança no Brasil. O fato de estar em uma instituição pioneira revela a presença de referências teóricas importantes, conforme constatei. A aposta é a de que as narrativas dos interlocutores irão possibilitar compreender como vem se

configurando a formação inicial do professor de dança no Brasil, no contexto de uma universidade pública com trajetória consolidada na área. Debrucei-me sobre os diferentes aspectos que configuram a instituição na busca de analisar o que ela realiza para formar o professor de dança.

#### **4.2 Ser professor de dança: entre escolhas e possibilidades**

A formação e o desenvolvimento profissional do professor envolvem, para além das questões profissionais e dos fundamentos específicos da sua área de ensino, a história de vida do sujeito. Que percursos os professores participantes trilharam no decorrer de sua trajetória formativa? Em que espaços estiveram antes mesmo de optarem pela docência em nível superior? Os diferentes caminhos trilhados estarão presentes no momento da atuação docente, pois, para além das questões específicas da área de ensino, a história de vida do sujeito e suas experiências compõem esse mosaico que é a formação.

Os depoimentos deixam ver uma trajetória artística que, na maioria dos casos, antecede a atuação profissional. Foi possível confirmar que o contato com a dança é realizado antes mesmo do ingresso na universidade. Seja por influência familiar, ainda muito jovens, ou mesmo por escolha, já em idade adulta, a aproximação com a dança enquanto arte conforma as suas experiências. Ressalto que não se trata de separar uma coisa da outra, mas de explicitar que os depoentes possuem a especificidade da arte em suas formações, e essa condição atravessa de modo nodal à sua atuação como professor.

De acordo com as entrevistas realizadas, foi possível constatar que, no caso dos coordenadores e professores formadores, em número de 13, todos tiveram alguma formação artística para além do âmbito universitário. Seja em grupos amadores, coletivos, experiências artísticas nacionais ou internacionais, suas trajetórias são atravessadas pela arte da dança em algum período de suas vidas. Embora a experiência artística vivida não seja uma condição para trabalhar determinado módulo do curso<sup>27</sup>, ela permeia as experiências vividas no decorrer do processo formativo dos estudantes.

---

<sup>27</sup>Destaco que, atualmente, a proposta curricular do curso de licenciatura em dança da UFBA não se desenvolve por meio de disciplinas, e sim por meio de módulos. No próximo capítulo, falarei de maneira pormenorizada sobre a questão.

### 4.2.1 Formação: um movimento transformador

Ao perguntar entre os coordenadores por que eles escolheram trabalhar com formação de professores que possivelmente ensinarão dança na escola, dentre muitas razões apontadas, predominou a ideia de transformação. A possibilidade de participar da transformação do humano, do social, da realidade pela via da educação contribuiu para o ingresso na carreira de professor e para o estabelecimento da aliança entre a dança e a docência.

Eu estou sendo professor de futuros professores. E a gente tem uma ação de levar dança para os seus lugares, transformar os seus pequenos mundos, os seus ambientes (Antonio – coordenador).

Isso tá no meu DNA, que desde sempre me vejo como professora. Essa ideia de que a gente tem um conhecimento e esse conhecimento tem que ser disponibilizado, e a ideia de você contribuir com a formação de outros grupos [...] (Berenice – coordenadora).

Ainda nesse mesmo grupo, outros aspectos foram ressaltados, mas intrinsecamente relacionados à perspectiva da dança como constitutiva de um movimento transformador. Uma coordenadora afirmou ser a docência um lugar de muita responsabilidade; outro relato trouxe o fato de o conhecimento artístico ser formativo e impactar a formação de crianças e adolescentes. Todas as questões trazidas pelos sujeitos, de acordo com suas falas, contribuíram para que eles escolhessem a docência. Tais aspectos estão expressos nas falas a seguir:

Desde muito jovem, eu tinha esse grande interesse nas questões educacionais, e também dos aspectos de participação social. Sou uma professora de professores. Eu acho que a gente tem uma possibilidade quando está trabalhando com licenciatura que é contribuir para uma transformação não só do sujeito ali, mas de um contexto, de um recorte social que é de uma responsabilidade muito grande (Roberta – coordenadora).

E esse conhecimento artístico ele é formativo, e ele impacta na formação da criança e do adolescente em desenvolvimento. [...] Então isso me motivou a vir ser professora, garantindo esse espaço, e professor uma vez a gente é a vida inteira (Suzana – coordenadora).

Com base na fala da Roberta, foi possível verificar que estar na condição de formadora de professores denota um lugar de muita responsabilidade. Já Suzana traz à baila a noção de que o conhecimento artístico pode vir a impactar a formação de outras pessoas, que de algum



modo dialoga com a fala de Roberta, quando ela afirma que a formação em dança tem um poder de transformação na vida dos sujeitos.

Sobre como é estar na condição de formador de professores que possivelmente atuarão com o ensino de dança na escola, um coordenador destacou ser um lugar que permite formar sujeitos críticos que possivelmente formarão outros. Outra fala apontou para o desafio que é juntar o conhecimento do artista com o conhecimento específico da pedagogia.

Nesse mesmo sentido, uma coordenadora ressalta ser um desafio formar licenciandos em dança, pois mal se tem aula de artes nas escolas. Outra coordenadora afirma que compreende a posição que ocupa por uma perspectiva dialógica e, por fim, destaca a importância de criar-se vínculos com ações extensionistas, como programas de iniciação científica e de iniciação à docência.

De todos esses aspectos, observo o indivíduo que se coloca em diálogo entre suas expectativas enquanto professor, e o que de fato ele encontra enquanto campo de atuação. Compreendo que as enunciações, embora distintas, revelam aproximações específicas do que significa atuar com a docência e com a arte, entre desejos, possibilidades e limitações, na perspectiva da transformação de si, do outro, do coletivo, do social, conforme se poderá verificar nas falas a seguir:

Eu acho que o mais importante hoje, claro que a gente trata de toda a metodologia para a dança, reflete sobre isso, reflete sobre o que são objetivos da dança, o que são conteúdos da dança, mas nada disso pode ser apartado do contexto que a gente precisa fazer com que a dança forme esse sujeito crítico que vai ensinar outros (Antonio – coordenador).

E o grande desafio da gente é juntar esse conhecimento específico do artista com esses conhecimentos específicos da pedagogia, do campo da educação em dança, como a gente chama muito, educação em dança (Berenice – vice-coordenadora).

Então dentro da educação básica mal se tem uma aula de artes. Então é algo que ainda é um desafio muito grande (Celina – vice-coordenadora).

Eu entendo essa relação de formador de professor de uma forma mais ampla, em uma perspectiva muito dialógica (Roberta – coordenadora).

Eu tenho me pensado nessa formação mais ampla no lugar da gestão, do coordenador pedagógico que é em criar um vínculo muito forte com esses programas extensionistas, de pesquisa, dentro dessa formação mais ampla que a UFBA e as universidades federais propõem, que você têm programas de iniciação à pesquisa, iniciação à

docência, o PIBID e a residência pedagógica. Eu acho que foram ganhos incríveis pra gente (Suzana – coordenadora)

Diante das falas, percebo uma aposta na escolha pela docência como um campo profissional que possibilita atuar diretamente na formação de sujeitos críticos, que provavelmente formarão outros. Essa formação-transformação decorre de um ensino que emerge do campo artístico, no caso a dança. Se por um lado ela encontra limites e desafios, por outro abre possibilidades que impactam positivamente na formação desses sujeitos, pois de acordo com os coordenadores, o conhecimento artístico é formativo.

Convido agora para essa dança circular o grupo de professores formados por cinco sujeitos. Destaco que esse grupo é composto por uma das precursoras do curso de graduação em dança na UFBA, assim como pela atual diretora da escola. E ainda, por três professores que ingressaram recentemente na instituição, após a política pública do REUNI, que possibilitou a ampliação do corpo docente com o aumento no número de vagas. Suas falas revelaram processos históricos que interferiram na construção do curso, assim como questões voltadas para as discussões que os interpelam na sua atualidade.

Sobre quando pergunto por que eles escolheram formar professores que possivelmente ensinarão dança na escola, dois professores disseram que a escolha se deu pelo prazer de ensinar e para formar profissionais qualificados. Outros dois destacaram ser fundamental para o indivíduo, pois a dança possibilita a formação do ser sensível, trabalha a dimensão do respeito e da dignidade humana por meio do corpo. Duas falas deixaram ver que se preocupam em formar professores que sejam protagonistas na construção do conhecimento. Verifiquei, ainda, dois depoimentos em que afirmaram que pretendem colaborar com uma formação que permita contemplar a prática artística e a preparação para a docência. E por fim, um professor ressaltou que a escolha pela docência se deu porque pretende colaborar a partir da sua experiência, e do seu entendimento de cultura e de ser humano, para a formação/transformação do indivíduo. Diante desses depoimentos destaco alguns excertos:

Eu acho que para a sociedade é fundamental. E essa (arte/dança) é uma necessidade da formação do indivíduo! Formar professores com essa capacidade de não só transmitir conhecimento, mas fazer o sujeito ser protagonista de seu conhecimento, e nisso a gente avançou muito (Dalva – professora formadora).

Fui contaminado pela perspectiva do professor. Então sair da cena, deixar de lado a resistência e insistência em produzir arte pra palco, pegar o refletor e iluminar a vida do outro foi a dimensão da importância de se formar professores, profissionais qualificados (Daniel – professor formador).

Como preparar esse aluno para todos os desafios que é a carreira docente, de identificá-los, portanto, a necessidade da pesquisa, a necessidade da prática artística, para sua formação enquanto docente, pois não é porque você está fazendo uma licenciatura que você não tem que aprender o que é estar em cena ou todos os processos necessários que compõem a encenação da dança (Fabrício – professor formador).

É possível perceber que a escolha pela docência se relaciona diretamente com o desejo de formar professores para o protagonismo em decorrência de uma formação em arte/dança que, de acordo com a enunciação, é necessária. A escolha também ocorre, pois permite formar profissionais qualificados. É uma preocupação do formador preparar o aluno para a docência, a qual necessita proporcionar práticas artísticas, visto que trata-se de uma licenciatura em dança.

Dirigindo-me aos estudantes, professores em formação, a escolha pela licenciatura ocorreu, pois:

O ensino da dança, na cidade de onde eu venho, ele é carente de uma metodologia, de uma didática, de se pensar processos educativos, de se pensar dança como um lugar de construção, de alteridade. Eu precisava focar porque eu estava me propondo a estar em um lugar de mediação, então eu precisava entender quais eram essas bases de ensino, como era lidar com outros corpos, outras pessoas, não reproduzir violência. Então foi por isso que eu tive essa necessidade de autenticidade a um discurso que eu já tinha interiormente, mas não conseguia exprimir (Alessandra – professora em formação inicial).

Eu venho de uma família pobre, de baixa renda, eu entrei dentro da universidade por renda per capita, o que também me possibilitou ter a bolsa de estudo. Então quando a gente acessa a universidade é para ter um melhor aparato formativo, e reconhecido de profissionalização. Porque paralelo a universidade nosso mercado de dança ou você, no meu caso, faço dança do ventre ou o próprio Tribal Fusion, eu precisaria criar contatos, participar de workshops, festivais e me colocar em exposição nesses festivais, começar a criar um nome, para as pessoas me reconhecerem enquanto profissional (Caio – professor em formação inicial).

As falas acima revelam que a escolha pela licenciatura em dança, pela docência, está diretamente relacionada com o desejo de buscar uma melhor qualificação profissional, estratégia para melhor condição de vida e, portanto, transformação do seu micro contexto social. Compreender que o ensino de dança possibilita criar um diálogo entre as diferenças, que a docência pode ser exercida a partir da mediação entre um conhecimento específico e o estudante, se preocupar com uma base de ensino, deixa ver que a professora em formação inicial compreende ser importante estar nesse lugar.

Percebo que essas questões se relacionam com a fala da professora formadora, que afirma que o estudante pode ser protagonista do seu conhecimento. O protagonismo promovido por meio da formação em dança se revela nessa tomada de consciência, de que a docência é um lugar que exige uma preparação específica para além da transmissão ou da reprodução de conteúdos ou técnicas de danças. A vivência das práticas artísticas obviamente é necessária, no entanto, a docência vai além porque lidará com sujeitos, corpos e processos de ensino e aprendizagens que partem da arte/dança, mas não se limita à prática da dança, ao dançar, livre e espontaneamente.

#### **4.2.2 Docência: um projeto emancipador**

Assim, pergunto: quais projetos de formação em dança queremos para as crianças e jovens da rede pública de ensino? Em um curso que forma professores para ensinar dança há que se considerar quais concepções de ensino pretende-se desenvolver na escola. Se o processo artístico é formativo, como ele pode assumir contornos de ensino e aprendizagem e contribuir para que o estudante desenvolva habilidades como o autoconhecimento, a criticidade e o protagonismo? Considero que essas questões são relevantes quando pensamos projetos de formação. Nesse sentido, destaco mais dois trechos que tratam sobre como é estar na condição de formador:

Eu me vejo na posição de mediadora. Eu procuro conhecer muito o aluno, o que ele pode dar, além daquilo que eu estou propondo. Costumo sempre no início do semestre apresentar o plano de aula de uma forma democrática: "Olha é isso que eu vou trabalhar, o que vocês acham? Vocês têm alguma sugestão?" (Carolina – professora formadora)

Eu acho que é um compromisso pensar, colaborar, porque a gente não forma ninguém, a gente só vai colaborar para a formação desses estudantes, é pensando justamente na história de cada um. Esse marco da cidadania: quem eu sou, por que que eu estou aqui nessa escola e para onde eu quero ir. Se você olhar as escolas de dança de Salvador não tem aula de dança afro brasileira, danças populares, não tem. Então eu acho que isso é um sintoma seríssimo de negação de identidade negra brasileira e que a gente precisa potencializar (Marília – professora formadora).

Nota-se que a compreensão da docência e a condição de estar nesse lugar dialogam com uma concepção de ensino como mediação entre o conteúdo a ser ensinado, no caso a dança em seus mais diferentes contextos, e o estudante, aquele que se forma para a docência.

De acordo com a fala, percebe-se que, embora haja um plano de aula, uma proposta de ensino que parte do professor, há também uma concepção de democracia, que por meio do diálogo é trabalhada, lapidada, para que o professor em formação possa exercê-la e, com isso, alcançar autonomia e posicionamentos que vão se construindo na relação com o outro e com o grupo. Do mesmo modo, a fala seguinte aponta para a questão da cidadania, da tomada de consciência crítica, entretanto relacionada com questões culturais, de uma cultura que foi silenciada e apagada nos processos históricos da construção de um país. O próximo excerto é representativo desse aspecto:

Então estar aqui dentro para mim é um lugar de muita responsabilidade, para fazer com que esses estudantes entendam a potência dessa dança que vem carregada de uma história, de um saber que vem de um povo que constrói um país e que, ao mesmo tempo, é negado, é silenciado, e quem é esse estudante que está aqui? Quais são essas questões todas que ele passa aqui dentro e lá fora? E de que forma essa dança pode contribuir para ele ter uma visão também, dele próprio no mundo [...] (Marília – professora formadora).

A depoente trabalha com estudos na área da dança negra, da cultura e suas relações com a negritude. Sua narrativa se direciona para a construção da autonomia e da criticidade, assim como na fala anterior, entretanto, nos aspectos que se referem à cultura negra e seus apagamentos nos processos históricos.

É preciso destacar que a Escola de Dança da UFBA, embora esteja localizada na capital mais negra do Brasil, em que 82% da população se declara negra<sup>28</sup>, sua origem histórica decorre da Dança Moderna na vertente do Expressionismo Alemão. A sua fala contextualiza bem esse fato:

Então, era um curso preparatório, uma espécie de curso livre, ainda não era um curso superior. Era um centro de dança que tinha música com Hanss-Joaquim Koellreutter, a escola de dança com Yanka Rudska e teatro com Martins Golçalves. Gente importantíssima, né? Koellreutter trouxe a música dodecafônica para o Brasil, era o que tinha de mais novo. E a ideia de Edgar Santos (Reitor da UFBA) era de refazer o papel de centralidade que a Bahia tinha no mundo, porque ela é uma janela aberta para África e para a Europa. [...] E que por incrível que pareça, Yanka já organizou o grupo de Dança Contemporânea e Rolf, depois veio Rolf Gelewski, também um Alemão, também com a formação de Mary Wigman e com a Gret Pallucca, uma Polonesa com quem ele trabalhou (Dalva – professora formadora).

<sup>28</sup> <https://bahiaeconomica.com.br/wp/2018/11/19/ibge-salvador-e-a-capital-mais-negra-do-brasil-e-tambem-onde-esta-maior-desigualdade-salarial-entre-brancos-e-pretos/> Acesso em: maio de 2020.

Destaco que, na época em que a Escola de Dança da UFBA foi criada, a maior parte dos teatros municipais e dos espaços destinados à dança no Brasil, ainda tinham como base o Balé Clássico. Ter a experiência da dança com marcas do Expressionismo Alemão, para aquele momento histórico, já colocava a Escola em uma posição pioneira.

O Movimento Expressionista surge no início do século XX, com as artes plásticas, e influencia as demais linguagens artísticas, caracterizado por estética sombria e conteúdo pessimista, que refletiam as angústias de uma geração. No que se refere à Dança Expressionista Alemã, o movimento tem como expoente a coreógrafa e bailarina Mary Wigman, discípula de Dalcroze e colaboradora de Rudolf Von Laban. Mary Wigman é considerada um marco na história da Dança Expressionista Alemã. Suas coreografias eram realizadas com o uso de máscaras, produzidas pelo artista Emil Nolde, e sua estética revelava uma dança trágica. Em geral, o ritmo era marcado com os pés e a ênfase se voltava para o gestual.

Sua escola, inaugurada em Dresden, na Alemanha em 1920, foi fechada durante a Segunda Guerra Mundial. Logo após, é reinaugurada e passa a contribuir na formação de muitos artistas da dança. Destaco Yanka Rudska e Rolf Gelewski que foram responsáveis pela criação da Escola de Dança da UFBA, ambos receberam influência da Dança Expressionista Alemã, o que coloca a Escola em uma posição extremamente pioneira, no Brasil. Por outro lado, o diálogo entre a proposição de uma Dança Moderna com vertente Expressionista em um território que transbordava uma cultura local, parece que não foi tão evidenciado na construção curricular do período, ainda que houvesse a intenção de promover um diálogo entre as duas vertentes.

Imagem 3 . Yanka Rudska



Fonte: Autora, dossiê da pesquisa.

De acordo com Sanches Neto (2012), Rudzka provocou inovações na cena artística baiana ao propor uma dança cujos movimentos expressavam as emoções e ideias do corpo “não atendo-se a códigos de movimentos predeterminados, que, segundo ela, produziam movimentos mecânicos e superficiais” (SANCHES, 2012, p. 32). Outra característica marcante da proposição de Rudzka era o aspecto interdisciplinar entre as diversas linguagens artísticas.

Novamente convido a política pública do Reuni para a dança, a qual possibilitou um alargamento tanto no número de alunos, assim como no número de docentes no âmbito das universidades públicas do Brasil. É nesse contexto que recentemente se realiza um concurso na instituição, para uma área de conhecimento que trata sobre a cultura indígena, negra e popular<sup>29</sup>. A fala a seguir é bastante representativa desta questão:

Não é só a dança que eu proponho a partir da ancestralidade que é também uma forma de me reafirmar enquanto mulher preta, artista e educadora em uma cidade que é a segunda mais negra, depois da Nigéria. E em uma escola que só depois de 60 anos pensa em fazer um concurso para agregar cultura negra, indígena e popular. Então eu acho que é importante, também, dizer que de forma tardia, a escola reconhece a potência da nossa própria cultura para inserir aqui dentro. (Marília – professora formadora).

As narrativas deixam ver visões divergentes, pois se por um lado a Escola se constrói em uma concepção de dança pioneira para a época, como a vertente Moderna influenciada pelo Expressionismo Alemão; por outro, deixa ver um apagamento da cultura local na sua composição curricular. Ainda que recentemente tenha incorporado no currículo um espaço para tratar as questões culturais relacionadas à cultura indígena, negra e popular, conforme afirma a depoente.

Trazer esse aspectos para o debate não é tarefa simples, pois necessita ser aprofundado. Diante do exposto, percebe-se a presença de um ponto de tensionamento que se reflete nas questões curriculares.

Recentemente, o campo do currículo passou a ser lugar, espaço, território, relação de poder, trajetória, biografia, texto, documento (SILVA, 2005). Nesse novo território, se inserem os autores decoloniais, os quais se destacam por propor a valorização, em países historicamente colonizados, de ‘pensamentos outros’, dos povos subalternizados, a medida que criticam a colonialidade do ser, do saber e do poder. O conceito de decolonialidade

---

<sup>29</sup>Edital 01/2016. Public.17.06.2016. Professor Assistente A – Estudos do corpo com ênfase em danças populares, indígenas e afro-brasileiras.

representa uma estratégia que vai além da transformação, pois implica deixar de ser colonizado. Outro conceito possível de dialogar com a perspectiva decolonial é o de interculturalidade. Ele representa uma ferramenta conceitual que organiza e rearticula as diferenças coloniais e as subjetividades políticas dos movimentos indígenas e afro.

A interculturalidade é um processo e projeto social, político, ético e intelectual que assume a decolonialidade como estratégia, ação e meta. Nessa concepção, a noção de conhecimentos no plural propõe diálogo ao invés de separação entre conhecimento científico ou acadêmico dos saberes locais. Assim, o conceito de interculturalidade é uma estratégia, um princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos. A interculturalidade é central na (re)construção do pensamento-outro segundo um posicionamento crítico de fronteira.

Entretanto, faz-se necessário destacar que o termo intercultural não possui um sentido único, portanto, me utilizo de autores que podem auxiliar na compreensão. Para Oliveira e Candau (2010), a interculturalidade pode significar um processo dinâmico e permanente de relação, assim como um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes. Pode ser compreendido também como um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder, não são mantidos ocultos, e sim reconhecidos e confrontados. E por fim, a interculturalidade pode significar uma tarefa social e política que busca pensar práticas e ações sociais concretas e conscientes e, ainda, criar modos de responsabilidade e solidariedade.

A partir da concepção de interculturalidade como a construção de um espaço epistemológico novo que parte dos subalternizados e é capaz de contemplar tanto conhecimentos subalternizados quanto ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária, emerge a noção de uma pedagogia decolonial, isto é, “uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento” (WALSH, 2001, p. 10-11).

Diante dessa breve contextualização, a partir dos conceitos explicitados, defendo que possamos reconhecer nas diferenças uma riqueza e encontrar um caminho para o consenso dialógico com a alteridade, combatendo as assimetrias de poder. Sendo assim, a pedagogia decolonial e a educação intercultural operam com uma concepção de currículo que tem por interesse constituir uma sociedade menos violenta, mais justa e igualitária.



Saliento que as falas não representam um sentido totalitário, mas expressam diferentes perspectivas, que como dito anteriormente, revelam pontos de tensão nos processos que envolvem diferentes momentos na história da Escola. A escolha pela docência, estar na condição docente, requer pensar, conforme apontaram os depoentes, na promoção da autonomia, da criticidade, do protagonismo, a partir do corpo e da sua expressão por meio da dança. Em uma Escola com mais de sessenta anos seria impossível encontrar apenas vozes consonantes. A não linearidade e os dissensos fazem parte das relações humanas, e as diferenças podem proporcionar mudanças, conforme foi possível constatar. Em uma espécie de autorreflexão, a instituição decide incorporar a cultura local de forma oficial no currículo, ainda que esse diálogo já estivesse presente.

Finalizo essa primeira e grande dança circular que colocou em questão histórias de vida e formação, trajetórias que levaram à escolha pela docência e reflexões acerca do que é estar nesse lugar.

Fazendo girar essa roda, ganha força o diálogo entre a dança e a docência e fica evidenciado que as experiências artísticas vividas pelos formadores possivelmente influenciarão as trajetórias formativas dos estudantes. Embora o conhecimento artístico não seja uma prerrogativa para atuar com a docência, observa-se que as narrativas revelam a presença e o contato com a dança, em alguns casos, ainda muito jovens, antes mesmo das escolhas profissionais.

Sobre as razões pela escolha da docência, ganha ênfase a formação do ser sensível e a possibilidade de trabalhar a dimensão do respeito e da dignidade humana por meio do corpo e da dança. De acordo com as visões dos formadores, o conhecimento artístico é formativo e pode possibilitar a criticidade, o protagonismo e, principalmente, a transformação. Estar na condição de formador é estar em um lugar de muita responsabilidade e, ao mesmo tempo, um desafio, visto que é necessário unir o conhecimento da arte e da docência. Assim, ganha corpo outro desafio: como contemplar a prática artística e, ao mesmo tempo, preparar o futuro professor para a docência?

Nessa dança cabem também as visões dos professores em formação inicial, que por sua vez, afirmam que buscam a formação superior em dança para acessarem uma melhor qualificação profissional. Pensam como concepção docente a mediação entre o conhecimento específico da dança e os estudantes. Por outro lado, suspeitam de que ensinar carece de uma base de ensino, conforme aponta uma licencianda. Suas falas deixam ver autonomia e criticidade, o que confirma o propósito dos formadores.

E por fim, no ritmo da dança, parece haver um descompasso, embora seja um curso pioneiro e com um grande lastro na formação de artistas e pesquisadores em dança no país, seu desenho curricular originalmente parece não ter contemplado a cultura local, ainda que recentemente a instituição tenha promovido concursos para docentes e incorporado no currículo os saberes das culturas indígena, negra e popular. Para tanto, a concepção de pedagogia decolonial (OLIVEIRA E CANDAU, 2010) pôde auxiliar, no sentido de propor irmos além do tom denunciativo, há que se promover práticas insurgentes que busquem dialogar nas diferenças.

Na próxima seção, permaneço com o diálogo entre a dança e a docência, entretanto, a discussão se aproxima um pouco mais da escola básica. Entram em cena questões que interpelam os professores formadores e sua função de preparar o futuro professor de dança para atuar na escola. No centro da dança circular, ganha força a concepção da escola como formadora e o desafio da construção de um saber escolarizado em dança.

#### **4.3 A dança e o desafio da construção de um saber escolarizado**

Nesta seção, permaneço com o propósito em torno da dialogia entre a dança e a docência, entretanto, as discussões se aproximam um pouco mais da escola básica. Evoco para a dança circular as questões que interpelam os professores formadores e sua função de preparar o futuro professor de dança para atuar na escola. Como dito anteriormente, ao inserir-se na escola, a dança traz para si a questão do ensino, de modo que cabe perguntar: como o formador pode proporcionar condições para transformar o conteúdo específico de sua área de conhecimento em algo que possa ser trabalhado no currículo escolar? Entram nessa dança alguns conceitos-chave que ajudam a pensar em proposições, tais como a epistemologia da prática (SCHÖN, 2000) e a base de conhecimento profissional docente, em especial o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2014).

Conforme venho defendendo, a epistemologia da prática e, por sua vez, o processo de ensino e aprendizagem que envolve a artesanaria, a experimentação, em um contexto de trabalho colaborativo que se efetiva no ateliê, pode representar uma proposta formativa potente para a formação do professor de dança. A partir dessa compreensão, cabe perguntar: em que momento da formação são possibilitados espaços para a experimentação da docência? Quando o futuro professor pode experimentar o que é ser professor de forma acompanhada, em um ambiente de baixo risco, e promover sistematizações e resoluções de problemas que certamente enfrentarão? Em que momentos os estudantes podem interagir com seus

professores formadores e a escola de educação básica no sentido da artesanaria, ou seja, que permite a tentativa, o erro e o acerto, para vivenciar a docência.

A partir das entrevistas e das análises empreendidas, foi possível verificar recorrências nas falas dos sujeitos que se referem a estar no lugar de formador. Vejamos o que nos dizem Celina, Berenice, Sônia e Suzana:

Então, a gente tem um problema maior que é, a partir da regulamentação, legislação, que nunca é aplicada. E quando você vai para os interiores, que é o nosso maior campo de atuação dentro da EaD, a gente vê que é inexistente a dança. Então dentro da educação básica mal se tem uma aula de artes. Mas ao mesmo tempo a gente vai abrindo esse campo e vai entendendo como que a dança chega para essas comunidades, que saberes já existem ali sobre dança, como que isso entra na escola, como que a escola pode dialogar com isso. E os alunos quando chegam, a gente vai vendo a diferença que eles fazem, porque normalmente são alunos da própria comunidade, então quando eles se inserem na escola é algo transformador. Então, tem uma transformação e tem um efeito que é em cadeia, então vai se espalhando aquilo ali de uma forma linda. Eu acho muito potente e eu fico muito feliz (Celina – vice-coordenadora).

Fizemos uma edição dos Referenciais Curriculares para as artes, elaboramos em conjunto a rede municipal e a UFBA. Então, hoje a gente tem esse documento que orienta esse ensino. Então trabalhamos com foco na rede municipal. E outros programas que é o PIBID e a Residência Pedagógica que eu também to coordenando, são 24 estudantes de licenciatura, que estão em 3 escolas. Em cada escola tem 8 estudantes. E isso está sendo um campo de estágio e de conhecimento e de vivência muito forte e grande. Então, pode parecer utópico, mas é real, a gente trabalha de forma articulada (Berenice – vice-coordenadora).

Eu defendo a ideia de que a escola ela é formadora, que a escola ela tem um protagonismo na formação de um professor, eu assino em baixo dessa perspectiva. E a LDB indica isso quando diz que um número tão expressivo de horas na formação de professor deve acontecer na escola. O que ocorre, no caso da dança, no Rio de Janeiro, é que há pouco licenciado em dança em atuação. Então, uma das questões que eu enfrento, é uma enorme dificuldade de inserção desses licenciandos na educação básica, para a realização do Estágio Curricular obrigatório (Sônia – professora formadora – informante privilegiada).

Acho que tem que trabalhar essa coisa do sujeito cidadão, da autonomia, da relação próxima com a escola que a gente tem que ir para dentro da escola básica, a universidade tem que se aproximar mais da escola básica. Mas tem que ter permissão das secretarias de educação, então, não é uma questão só do professor. É política e ideológica (Suzana – coordenadora).

As narrativas das depoentes Celina e Sônia são representativas de duas ideias centrais: a primeira revela uma concepção de formação que vê a escola como formadora; a segunda, aponta para a dificuldade de se encontrar docentes professores de dança, atuando com esse ensino na escola, dentro do componente curricular arte. As falas de Berenice e de Suzana, de algum modo, também dialogam com a concepção de Celina e Sônia, pois defendem a necessidade de articulação e aproximação entre a universidade e a escola.

Estar na escola representa testemunhar de forma potente a aprendizagem profissional que decorre da experimentação. Viver a docência na escola real de forma acompanhada e orientada por professores experientes, em um ambiente de trabalho colaborativo, que pode proporcionar a experimentação do que é ensinar, a meu ver, se aproxima da concepção de ateliê defendida por Schön (2000). Nessa perspectiva, há uma valorização da experiência que compreende o erro como processo, há uma interação entre professores e estudantes, que buscam promover sistematizações e resoluções de problemas. A perspectiva do ateliê trabalha ainda com o conceito-chave de talento artístico, que pode ser entendido em termos de reflexão na ação e tem um papel central na descrição da formação profissional.

Assim como os depoimentos acima expressos, compreendo que viver a docência na escola representa um momento importante no percurso profissional dos futuros professores, pois permite proporcionar e construir saberes a partir da experiência do que é estar na condição docente. Chamo atenção para o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2014) que, conforme discuti no capítulo 2, representa um amálgama entre conteúdo e pedagogia que se configura como um saber profissional específico do professor. De acordo com a narrativa, ao se inserir na escola, é possível identificar “que saberes já existem ali sobre dança, e como que a escola pode dialogar com isso”.

Ressalto que é na formação do futuro professor de dança que se espera que a base de conhecimento profissional docente seja evidenciada, de modo a garantir o diálogo entre os saberes específicos da dança com o conhecimento da pedagogia, garantindo, assim, a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo que nas palavras de Shulman é a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo (2014, p. 207).

Não basta dominar conteúdos específicos da dança, como a improvisação, por exemplo, pois o contexto escolar exigirá do professor saber lidar com toda a complexidade que envolve o ensino e a escola na contemporaneidade. Assim, defendo que a formação do professor de dança necessita incorporar o conhecimento pedagógico do conteúdo desse ensino, ainda que represente um desafio, conforme vimos na seção anterior.

Outra questão que se pode destacar nas falas dos entrevistados decorre da dificuldade em se encontrar professores de dança em atuação efetiva na escola de educação básica. Conforme venho apontando, a dança e seu ensino na escola ainda ocupam lugar dúbio e incipiente. Grosso modo, essa área de conhecimento, vem sendo trabalhada por profissionais com formações distintas no contraturno escolar, ou como atividades pontuais. O fato é que essa ausência dificulta o trabalho colaborativo entre a tríade professor formador, professor regente e estudante, e faz com que o formador tenha que ir abrindo esse campo, e ainda enfrente uma enorme dificuldade para encontrar esses espaços em que o estudante possa experimentar o que é ser professor.

Por outro lado, quando isso acontece, há uma transformação e possui um efeito que é em cadeia, o que denota e reforça a concepção das docentes de que a escola é formadora e tem um protagonismo na formação do futuro professor de dança.

O currículo da Escola de Dança da UFBA, criado em 1968, já previa componentes ligados aos aspectos educacionais, conforme expresso na próxima narrativa:

Técnicas corporais é o currículo de 1968. Improvisação, que é você aprender a resolver problemas na ação, no momento em que você está atuando. E composição coreográfica, que são os estudos de composições, que naquela época, no modernismo, que se separava muito, hoje em dia há muito mais complexidade. De qualquer forma, era a criação de uma coreografia, de um objeto estético de dança. Então essa era a tríade. E fora isso, a parte de história da dança, filosofia da dança, tinha metodologia, didática da dança e uma parte de elementos de música (Dalva – professora formadora).

De acordo com Sanches Neto (2012), em 1971, como ação constituinte da reforma universitária iniciada pelo Governo Militar, em 1968 e promulgada na Lei nº 5.540/68, foi solicitado pelo Ministério da Educação à Universidade Federal da Bahia, que mantinha o único curso de dança em nível superior do país na época, o modelo de currículo mínimo para ser adotado pelos cursos superiores de dança. Divulgado na Resolução s/nº de 19 de agosto de 1971, esse currículo mínimo foi formalizado pela professora Dulce Aquino, quando Chefe do Departamento de Dança da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA, a partir da sistematização curricular dos cursos de dança desenvolvida por Gelewski na década anterior. Destaco que, ainda que se trate de um currículo mínimo, nota-se o início de um esboço de bases pedagógicas do primeiro curso de licenciatura em dança do país.

A fala de Dalva revela uma tríade que, de um modo geral, se circunscreve em torno das técnicas ligadas ao corpo, à improvisação, e à composição coreográfica. Esses três

elementos podem ser compreendidos como saberes específicos da dança, ou nas palavras de Shulman (2014), o conhecimento do conteúdo. Há ainda uma parte destinada aos fundamentos da dança que se debruçam sobre os aspectos históricos e filosóficos. Os elementos da música e, por fim, a metodologia e a didática da dança. Ainda que esses últimos, não estivessem olhando diretamente para a escola de educação básica, e considerando o momento histórico conturbado, garantia um espaço no currículo para a reflexão destinado ao como ensinar.

Ao entrar na escola a dança e a construção de uma coreografia, por exemplo, se não estiverem em diálogo com o contexto cultural e social dos alunos, se não permitir que as diferentes corporeidades se expressem e, mais do que isso, se não houver a compreensão de que o ensino é um ato político (FREIRE, 2007), ocorrerá um empobrecimento do seu potencial artístico e estético dentro do espaço escolar. O ensino de dança na escola, dentro do componente curricular arte, pode promover um dos poucos contatos dos estudantes com esse campo de conhecimento e esse encontro tem um potencial enorme. Defendo que o ensino de dança na escola pode possibilitar a autonomia, a criticidade e a criatividade por meio do corpo, tão singular nas escolas públicas brasileiras. Esses aspectos estão presentes nas próximas narrativas, corroborando as análises até aqui:

Nesse período que eu trabalhei na escola percebi que para muitos dos nossos jovens e crianças o único canal que eles têm para conhecer a dança é através da escola. Muitos não chegam nas academias, então se nós prepararmos o nosso professor de dança para trabalhar na escola certamente muitas crianças vão ter a oportunidade de conhecer a dança, de poder ter até uma carreira dentro da dança, a partir desse encontro que vai se dar na escola (Larissa – informante privilegiada)

Porque eu acredito que a dança tem um potencial enorme, e eu acho que a dança, ela tem questões também, para ser escolarizada, como um saber escolarizado, e o conhecimento escolarizado esbarra em muitas questões, mas acho que esse esforço vale (Sônia – informante privilegiada).

De fato, a escola pública pode representar o único espaço em que os estudantes possam acessar determinados conhecimentos, em especial, o ensino das diferentes linguagens artísticas. Esse encontro, além de potente, conforme afirma Sônia, possibilita a promoção da autonomia, da criticidade e da criatividade por meio do corpo.

Nessa grande dança circular que revela uma discussão da formação mais próxima à escola, no que se refere ao diálogo entre a universidade e a escola básica, apresento duas narrativas: de Fabrício e de Caio. A primeira evidencia aspectos candentes na

contemporaneidade e que se relacionam com os contextos educacionais. A segunda deixa ver o diálogo existente entre a dança e a docência no percurso formativo da licenciatura na visão de um futuro professor de dança, vejamos:

Uma grande responsabilidade de estar atrelando conteúdos com urgências políticas, de estar indicando a responsabilidade que eles têm como futuros profissionais, a lidar com situações limites inclusive, para pensar, se posicionar frente a situações de homofobia, racismo, misoginia, principalmente com uma disciplina que lida com o corpo, que é tão forte, ainda mais com essa onda conservadora tão forte no país (Fabrício – professor formador).

A análise da realidade que a gente estuda na licenciatura, o cuidado pedagógico, em como lidar com as crianças, quem são essas crianças e adolescentes. Porque nas licenciaturas tudo isso posto, por mais que a gente não tenha a experiência para além do PIBID, que é um programa maravilhoso pra quem vai atuar na escola formal, de fato lida com a realidade da escola, não é só no falar (Caio – professor em formação inicial).

De acordo com Fabrício, estar na condição de formador requer fazer com que os professores em formação inicial percebam os engajamentos que eles precisam se vincular. O fato de a dança ter como objeto o corpo, tornando-o protagonista nos processos de ensino e aprendizagem, faz com que determinados temas fiquem ainda mais evidenciados, tais como questões de gênero, étnico-raciais e a pluralidade cultural. Ainda que não seja o único espaço na escola em que essas questões possam ser debatidas, o corpo na dança e os conhecimentos trabalhados a partir do movimento expressivo possibilitam trazer à tona reflexões acerca de seus usos e apropriações no contexto contemporâneo, por exemplo.

A fala seguinte, de Caio, reforça a concepção da escola como formadora. Estar nela permite uma compreensão maior do que seja essa realidade, e possibilita perceber, para além dos engajamentos, os conhecimentos que serão necessários acionar para atuar com a docência em dança. Para Shulman (2014), o professor necessita conhecer seus alunos e suas características, assim como os contextos educacionais em que estão inseridos.

Sobre como é estar na condição de formador, as próximas narrativas permanecem oferecendo importantes pistas a esse respeito:

Qualquer relação de dança você liga um ambiente de integração total entre as alteridades, entre você e o outro (Dalva – professora formadora).

Como é que a gente pode, pela via da dança, também trabalhar com crianças nas escolas públicas ou em qualquer outro espaço de

formação, porque eu acho que vai dar um sentido diferente dessa criança quando ela entende quem de fato ela é (Marília – professora formadora).

Na verdade é sempre um processo de retroalimentação. Então formador eu entendo que está sempre em processo, em movimento. Então eu me coloco muito no lugar da pessoa que está mediando (Daniel – professor formador).

O ensino de dança na escola promove integração entre as alteridades, conforme aponta Dalva. Pode ainda promover o autoconhecimento e a autonomia à medida que trabalha com o estudante o conhecimento do próprio corpo e suas possibilidades expressivas. Na visão de Marília, esse é um lugar de mediação, entre um conhecimento específico e o estudante. Embora as três narrativas sejam distintas trazem um aspecto em comum, que é o fato do ensino (de dança) ser um evento relacional, dialógico e, portanto, uma atividade engendrada na interação com o outro e o com o conhecimento. Ressaltados esses aspectos, reforço a potência da dança em diálogo com a escola, ainda que pensar em um conhecimento escolarizado da dança seja um grande desafio a ser enfrentado pelos formadores de professores, visto as questões acima relatadas.

Com a intenção de discutir como o formador pode proporcionar condições para transformar o conteúdo específico de sua área de conhecimento em algo que possa ser ensinável, permaneço com o diálogo entre a dança e a docência. Entretanto, coloco no centro dessa grande dança circular a escola de educação básica e todos seus desafios e possibilidades.

Ao fazer girar essa roda, foi evidenciada a concepção da escola como formadora e o desafio de garantir ao futuro professor de dança um espaço na escola para que ele possa vivenciar a docência, visto a dificuldade em se encontrar professores com essa formação em atuação.

Para tanto, coloquei em questão alguns conceitos-chave, tal como a epistemologia da prática e a proposta do profissional prático reflexivo e, ainda, a base de conhecimento profissional docente e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Afirmo que a epistemologia da prática, na perspectiva do ateliê, pode ser um caminho possível e promissor nos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem no campo da dança. Assim como defendo que, ao inserir-se na escola, há que se acionar outros saberes para além dos específicos do campo da dança.

Viver a experiência da docência permite ao futuro professor perceber que não basta dominar o conhecimento do conteúdo, pois, ao inserir-se na escola, o professor deve conhecer



o contexto local, identificar quais saberes os estudantes já possuem sobre a dança, e ainda compreender como os jovens aprendem. Foi possível constatar que o currículo da Escola de Dança da UFBA, desde 1968, já garantia um espaço para os aspectos destinados ao como ensinar, ainda que com ressalvas.

Ao dar as mãos aos atores da pesquisa e me inserir nessa dança, reconheço e reitero a defesa da potência do ensino de dança na escola. Isso porque o corpo permite trazer à tona questões candentes na atualidade por poder ser o único contato do jovem com essa arte, e ainda por promover por meio do agir no mundo o autoconhecimento, a criatividade e a criticidade. De modo que cabe afirmar que o ensino de dança na escola é uma possibilidade apaixonante, visto que evidencia a vitalidade e promove a interação com o outro e com o conhecimento da arte e da dança.

E aqueles que foram vistos dançando  
Foram julgados insanos  
Por aqueles que não podiam ouvir sua música.  
Friedrich Nietzsche

Finalizo este capítulo rememorando questões evidenciadas nas narrativas dos atores do estudo. O diálogo entre a dança e a docência trouxe duas temáticas principais. A primeira se referiu aos caminhos que levaram os sujeitos à escolha pela docência, e ainda buscou compreender como eles se sentem na condição de formador. A segunda pretendeu discutir a dança e o desafio da construção de um saber escolarizado, momento em que priorizei pensar sobre a proposição da epistemologia da prática (SCHÖN, 2002) e o conceito de base de conhecimento profissional docente, em especial o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2014).

Compreender como vem se configurando a formação inicial do professor de dança no Brasil, no contexto de uma Universidade pública com trajetória consolidada na área representa objetivo do estudo. A primeira temática colocou em questão histórias de vida e formação e lançou no centro da dança as experiências formativas vividas pelos formadores. Ganhou força o argumento de que suas experiências no campo da dança certamente influenciarão as trajetórias formativas dos estudantes.

Sobre porque escolheram a docência, evidenciou-se o potencial da dança na formação do ser sensível, e a possibilidade de trabalhar a dimensão do respeito e da dignidade humana. Estar na condição de formador é estar em um lugar de muita responsabilidade e, ao mesmo tempo, um desafio, visto que é preciso pensar em uma epistemologia do ensino de dança na

escola, ou nas palavras de Berenice “juntar esses conhecimentos específicos do artista com esses conhecimentos específicos da pedagogia, do campo da educação em dança.” Nessa grande dança circular, também couberam as visões dos futuros professores, que afirmaram terem escolhido a licenciatura em dança em busca de uma melhor qualificação profissional.

Embora tenha sido evidenciado nas falas dos atores um forte sentimento de pertença à instituição, foi possível perceber um descompasso nessa dança, no que se refere às questões curriculares e à cultura local. Para tanto, acionei os conceitos de pedagogia decolonial e de interculturalidade. Não basta reconhecer as diferenças, há que se promover o diálogo e a construção de propostas insurgentes.

Na segunda temática, me aproximei um pouco mais da escola e passou a integrar a dança uma concepção de escola como formadora. Corroboro com as visões dos professores formadores de que é extremamente importante que, no percurso do professor de dança, seja garantido a ele experimentar a docência em um ambiente escolar. Vivenciar de forma acompanhada o que é ser professor e, com isso, promover sistematizações e resoluções de problemas, na perspectiva do ateliê em que o erro é visto como processo e o trabalho colaborativo é considerado (SCHÖN, 2002). Defendo ainda que é na formação do professor de dança que se deve pensar na proposição de uma base de conhecimento profissional docente, em especial, no conhecimento pedagógico do conteúdo.

Um desafio relatado pelos formadores se refere ao fato de que ainda é difícil encontrar professores de dança atuando com esse ensino na escola, mas quando isso acontece “tem uma transformação e tem um efeito que é em cadeia” (Celina). Nas sutilezas das narrativas, ganhou força a defesa da potência da dança na escola, seja por proporcionar o contato do estudante com a arte/dança, seja ainda por ser uma atividade apaixonante por promover a interação com o outro e com o conhecimento.

A próxima dança circular trará à cena a formação inicial do professor de dança e colocará no centro da roda duas temáticas principais. A primeira busca saber como os atores do estudo compreendem a formação inicial do futuro professor de dança. A segunda apresenta a proposta de formação desenvolvida pela Escola de Dança da UFBA, de modo que me aproximo da conformação curricular e, ainda, do diálogo entre a Escola e a Rede Municipal de Educação de Salvador/BA.

## **CAPÍTULO V – FORMAR PROFESSOR DE DANÇA NA UFBA: VISÕES E REALIZAÇÕES NO PASSO DA EXPERIÊNCIA**

Depois de discorrer, no capítulo anterior, sobre circularidades entre dança e docência na perspectiva das trajetórias e escolhas profissionais dos sujeitos da pesquisa, no capítulo em tela, permaneço com o movimento circular em torno da crença e da defesa pela potência da aliança entre a dança e a docência, tendo como foco a formação inicial do professor de dança no contexto das licenciaturas na Escola de Dança da UFBA, considerando duas frentes de discussão. A primeira apresenta as visões dos atores do estudo (coordenadores, vice-coordenadores, professores formadores e futuros professores) no que se refere à formação inicial do professor de dança e a segunda permite conhecer a proposta formativa desenvolvida pela Escola de Dança da UFBA para formar o referido professor.

Conforme apontei no capítulo anterior, a formação do professor envolve, para além das questões profissionais e dos fundamentos específicos da sua área de ensino, a história de vida do sujeito. As experiências vividas pelos professores, seja no campo da dança ou na própria escola de educação básica, são formativas e representam aspectos que se fundem e recebem sentidos únicos para cada sujeito. Um professor não se forma apenas no decorrer da sua formação inicial, em geral, em um curso de licenciatura, porém ela representa um momento importante desse percurso. A compreensão que trago da formação docente se aproxima da ideia de mosaico, como pequenas peças que se encaixam e formam um todo. Isso porque todas as experiências formativas devem ser consideradas, e não apenas aquela que decorre da formação inicial.

Antes de aprofundar o debate acerca da formação inicial do professor de dança em conformidade com as duas frentes de discussão estabelecidas, faz-se necessário compreender o contexto da formação de professores em nosso país. No Brasil, a partir da década de 1980, a democratização do ensino trouxe para a escola questões antes não enfrentadas. Se por um lado avançamos com a expansão da escolarização, por outro passaram a habitar o espaço escolar outras demandas. A universalização do ensino coloca em cena novos perfis de discentes e docentes, e uma complexidade do ponto de vista organizacional, social e cultural. Para Formosinho (2009) a criação da escola de massas, que exigia um professor mais bem preparado, teve o efeito perverso de provocar a consequência oposta, pois diminuiu a qualificação dos professores, tendo em vista a necessidade de um número elevado de docentes para atender as demandas educacionais.

Embora o autor se refira ao contexto português, podemos pensar que em nosso país a situação não foi muito diferente. Nas últimas décadas, a docência não tem ocupado lugar de prestígio, conforme atestam as pesquisas que apontam para falta de investimentos na carreira e condições precárias de trabalho. A maior parte dos cursos que formam professores são oferecidos por instituições privadas, o que não os desqualifica, porém, provavelmente, não haverá tantos investimentos nas áreas de pesquisa e extensão, conforme ocorre nas instituições públicas universitárias de ensino. Outro fator preponderante é que o professor, ao inserir-se na docência, necessita realizar longa jornada de trabalho para alcançar uma melhora salarial. Embora a docência apresente grande empregabilidade, muitas vezes é vista como uma atuação temporária, para que depois se alcance atividades de maior prestígio.

Há, atualmente, um discurso hegemônico que culpabiliza o professor por um suposto fracasso escolar. O argumento desconsidera as condições de trabalho e a falta de investimentos nas formações inicial e continuada, que acabam por tecer um triste cenário de precarização docente<sup>30</sup>. As políticas públicas destinadas à formação de professores poderiam buscar atuar na tentativa de garantir melhor qualificação e condições de trabalho para que os docentes pudessem estar mais bem preparados diante das demandas que os interpelam. Melhoras nas condições de formação e trabalho dos professores, assim como nas condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino são aspectos que não têm sido priorizados em detrimento de interesses políticos e empresariais. Ao inserir-se na escola, o professor terá que lidar com questões relacionadas à violência, às desigualdades sociais, às diferenças de gênero e de etnia, assim como toda a pluralidade cultural em que a sociedade contemporânea está imersa. Todas essas questões exigem um professor muito bem preparado, e a formação inicial representa o momento em que ele terá acesso aos conhecimentos necessários para iniciar a docência.

Cabe perguntar, então, como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor, tal como defende Nóvoa (2017)? Para esse autor, a formação inicial carece de ser pensada em relação com a indução profissional e a formação continuada. Ainda que o conceito de indução não tenha um sentido único, posso descrevê-lo como um acompanhamento do professor iniciante no momento da inserção profissional. A ele

---

<sup>30</sup>A expansão da escolarização, que no Brasil ocorreu a partir da década de 1980, não foi acompanhada pela valorização do magistério. A autonomia, a participação e a democratização foram assimiladas e reinterpretadas por diferentes administrações públicas, instaurando procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. Perdas salariais e de garantias trabalhistas, assim como a perda de controle do processo de trabalho docente, são aspectos que demarcam a precarização docente.

serão dadas orientações e condições para que possa atuar nos primeiros anos da docência, período geralmente marcado por dificuldades e incertezas.

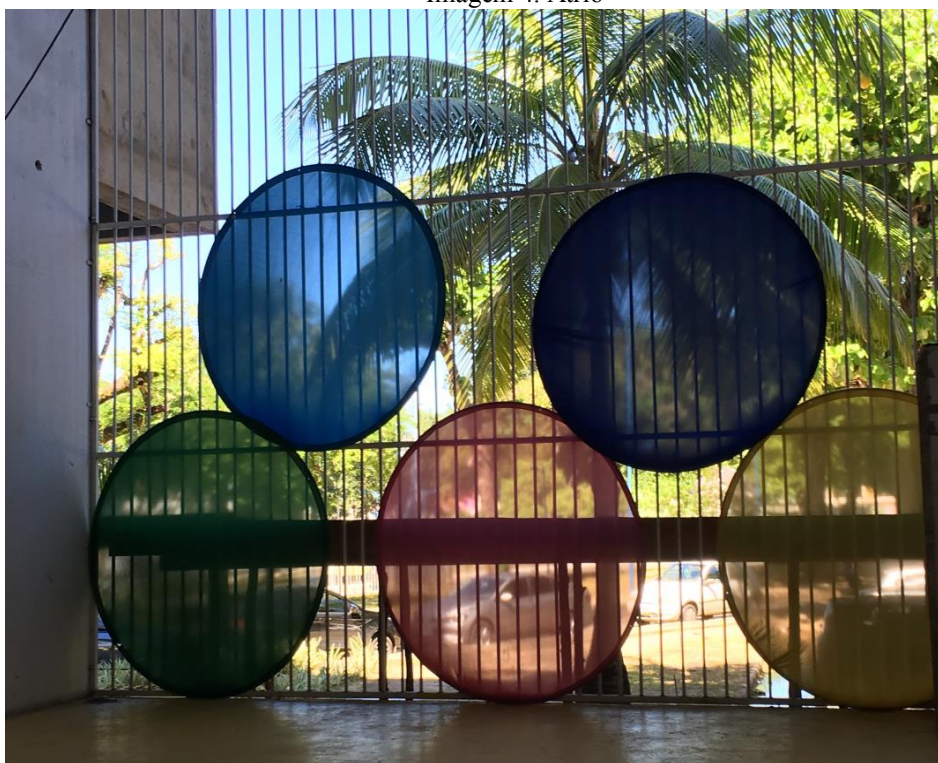
No que se refere à formação continuada, compreendo que essa deva ser pensada ao lado do conceito de desenvolvimento profissional docente. Para Cochran-Smith (2012), o desenvolvimento profissional é um processo contínuo e aprender a ensinar é mais que um fato. “Começamos a trabalhar a partir da premissa de que aprender a ensinar é um processo, não um evento” (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 2). Aprender a docência é algo que ocorre com o tempo, isso pode acontecer quando novos professores trabalham com os professores mais experientes, que também continuam aprendendo a ensinar.

De acordo com Nóvoa (2017), há sempre uma síntese de três aprendizagens próprias de cada profissão: uma aprendizagem cognitiva (aprender a pensar como um profissional); uma aprendizagem prática (aprender a agir como um profissional) e uma aprendizagem moral (aprender a pensar e a agir como um profissional). A profissão que lida com o humano, como é o caso da docência, lida também com a incerteza e a imprevisibilidade, logo exigirá uma boa formação de base, assim como a participação dos profissionais mais experientes.

Conforme venho defendendo na formação do profissional prático reflexivo (SCHÖN, 2000), o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ateliê, compreende a prática como um espaço formativo. A essa defesa soma-se a prática de professores experientes que pode estar relacionada ao conhecimento implícito na ação e artesanania, o que converge com a ideia de Nóvoa quando destaca a participação dos profissionais mais experientes no processo formativo dos professores iniciantes.

A partir das reflexões empreendidas, coloco no centro da dança circular a formação inicial do professor de dança, e no encontro com os atores do estudo, busquei compreender como eles acreditam que deva ser essa formação. As narrativas trouxeram à cena a proposta formativa desenvolvida pela Escola de Dança da UFBA. Entre o proposto e o vivido, a partir das diferentes enunciações, tomam corpo e entram para o debate questões como a mudança do perfil do aluno, reformas curriculares e o diálogo entre a Escola de Dança da UFBA e a Rede Municipal de Educação de Salvador/BA.

Imagem 4. Átrio



Fonte: Autora, dossiê da pesquisa.

### **5.1 A formação inicial do professor de dança na UFBA na visão dos seus protagonistas**

Compreender como vem se configurando a formação inicial do professor de dança no Brasil, no contexto de uma universidade pública com trajetória consolidada na área, representa o objetivo central deste estudo. Uma instituição pública de ensino não se configura como algo estático no tempo. Ela pulsa, é vivaz, tem movimento. Os sujeitos que nela habitam, ou por ela passam, vão construindo sua história, promovendo mudanças e conquistas. Entre aquilo que se pensa e o que de fato acontece, está o indivíduo com suas singularidades, suas histórias de vida e seus percursos. Ainda que a formação inicial não represente o único espaço formativo na trajetória de vida de um sujeito, é parte importante na formação daquele que pretende exercer a docência.

Nesta seção, o debate colocará no centro da dança circular as visões dos participantes da pesquisa acerca da formação inicial do professor de dança. Foi possível conversar e ouvir diferentes enunciações que deixaram ver princípios, mudanças e apostas. Diante das demandas que interpelam a sociedade na contemporaneidade, o curso de licenciatura em dança da UFBA se vê desafiado a dialogar com um novo perfil de aluno, a repensar a proposta curricular do curso, assim como estabelecer parcerias com as escolas de educação

básica da rede municipal de educação de Salvador/BA. No encontro com os atores do estudo, perguntei como eles compreendiam que deveria ser a formação inicial do professor de dança. Sem perder a especificidade da arte, como propor uma formação em dança buscando dialogar com o ensino e a escola de educação básica?

Nas conversas que tive com os coordenadores, vice-coordenadores e com os professores formadores, um pressuposto foi bastante evidenciado: **considerar e desenvolver a experiência trazida pelo estudante no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem.** Nos excertos a seguir encontram-se os aspectos evidenciados a partir das falas dos sujeitos participantes do estudo:

[...] pensando de onde eu venho, quem eu sou, que sujeito eu sou nesse mundo. Fazer essas relações com o sujeito, depois com esse contexto onde ele está e junto a isso ir propondo refletir sobre técnicas, conteúdos, metodologias, objetivos, teorias da dança, de corpo (Antonio – coordenador).

A gente diz aos meninos a importância deles construírem esse repertório, reconhecendo o que eles trazem, porque ninguém chega aqui sem nada, todos chegam com algum conhecimento. A ideia é juntar e fortalecer (Berenice – vice-coordenadora).

E muito voltado para a experiência do próprio indivíduo. [...] a gente vem com alunos de periferia com outra vivência, mas nós temos atuado de forma que esse conhecimento não seja descartado. E tem saído realmente um diferencial de aluno muito grande (Dalva – professora formadora).

Eu acho que é muito significativo que o curso se relacione com os contextos e sujeitos com os quais (tem um compromisso libertário desse contexto) a gente está trabalhando (Roberta – coordenadora).

Os excertos acima deixam ver uma concepção de formação inicial que se constrói na horizontalidade e na dialogicidade (FREIRE, 1997). Não se trata de descartar os saberes específicos da área de dança, nem tampouco ignorar as vivências e experiências trazidas pelo estudante. A ideia é “juntar e fortalecer” conforme aponta Berenice: mais do que respeitar o conhecimento trazido pelo estudante, a instituição busca trazê-lo para dentro do processo de ensino e aprendizagem. No centro da discussão, é possível notar uma intencionalidade pedagógica que agrega conhecimentos e busca formar professores de dança autônomos e autores dos seus percursos formativos.

Antonio defende a ideia de um ensino relacional, que considera o sujeito e seu contexto que, de algum modo, dialoga com que apontam Berenice e Dalva quando afirmam que a experiência do indivíduo deve ser considerada na formação inicial. Roberta, por sua

vez, destaca que há um compromisso libertário do curso ao considerar os sujeitos e seus contextos.

A partir dos aspectos que emanaram das falas dos formadores, foi possível verificar uma recorrência de posições a favor do acolhimento das singularidades que, amalgamados aos saberes e conhecimentos provenientes do campo da dança, possibilitam uma formação inicial comprometida com a autonomia e com a autoria.

Sobre esse fazer da experiência feito, como nos diz o mestre Paulo Freire (1997), é importante ouvir não só os formadores mas também os estudantes, futuros professores de dança, a quem se destina a formação em tela. O que eles têm a nos dizer a respeito? Vejamos a visão de uma estudante acerca desse aspecto:

Os professores têm toda uma preocupação com o sujeito, eles têm os planos de aulas deles, eles têm todas metodologias, mas eles se preocupam muito com a gente, como que a gente está, como eles trazem esse conhecimento deles pra passar pra gente (Andreia – professora em formação inicial).

A fala de Andreia corrobora com o propósito afirmado pelos formadores. Em seus dizeres, há uma intencionalidade em promover uma formação que se aproxima e busca conhecer as singularidades dos sujeitos que ali estão. Mais do que aceitar ou valorizar, há que se trazer a pluralidade dos conhecimentos e dos corpos para o centro do processo de ensino e aprendizagem, colocá-los nessa grande roda da formação. Isso porque não se busca afirmar uma dança específica, e sim acionar seu grande potencial formativo para possibilitar uma formação de professores críticos e autônomos. Obviamente, não significa que o formador não tenha conhecimentos específicos para agregar, mas busca se manter fiel a uma concepção dialógica de ensino que visa agregar os conhecimentos específicos do campo da dança aos saberes e conhecimentos trazidos pelos estudantes.

Nos diálogos que tive com os participantes da pesquisa, ao colocar no centro do debate a formação inicial do professor de dança, outros aspectos foram apreendidos a partir desse pressuposto inicial voltado para a experiência trazida pelo estudante no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem.

O **primeiro aspecto** aponta para a importância em se **aprofundar e ampliar a reflexão acerca dos elementos que constituem a linguagem da dança** atrelado à defesa de que o estudante vivencie o processo artístico e que seja atravessado pela experiência dancística. Vejamos:



Eu acho que deve ser um aprofundamento, uma ampliação, uma reflexão dos elementos que constituem a linguagem da dança. Essa ideia da compreensão, da reflexão, da prática, da teoria prática em torno desses elementos que constituem a linguagem da dança (Berenice – vice-coordenadora).

Experiência do processo artístico, isso eu acho fundamental. A experiência dancística é uma experiência (não é especial) muito diferente das outras... Eu acho que ela é capaz de desenvolver uma série de coisas que são fundamentais para o ser humano, como a solidariedade. Perceber o outro, porque você dançando você tem que olhar para que você não bata no outro, e nem o outro lhe bata (Dalva – professora formadora).

No primeiro excerto, Berenice ressalta que a formação inicial deve proporcionar um aprofundamento, uma ampliação e uma reflexão dos elementos que constituem a linguagem da dança. Os elementos apontados no depoimento podem ser compreendidos como os conhecimentos que constituem o campo da dança e que, portanto, irão conformar uma base de conhecimento profissional docente (SHULMAN, 2014). De acordo com o que defende Shulman (2014), a base de conhecimento profissional docente se configura como uma amálgama entre saberes e fazeres relacionados ao conhecimento do conteúdo, ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Defendo que a formação inicial é responsável por tornar a base de conhecimento profissional docente acessível aos estudantes, pois, ao exercerem a docência, os futuros professores irão recorrer a esses saberes no momento da atuação enquanto professores.

O campo da dança possui conhecimentos específicos e a formação inicial, além de desenvolvê-los, deve promover uma relação crítica e reflexiva com eles. A ideia da compreensão, da reflexão, da teoria prática em torno desses elementos, conforme aponta Berenice, muito dialoga com a proposta do profissional prático reflexivo, defendida por Schön (2000). A epistemologia da prática defende a reflexão sobre a reflexão-na-ação como um movimento elaborado em que se pretende compreender a ação e, com isso, criar alternativas para uma dada situação. Essa perspectiva formativa pode ser favorecida no ateliê, que parte da aprendizagem por meio do fazer, o que me leva a dialogar com o segundo depoimento. Nas palavras de Dalva, a formação inicial do professor de dança deve proporcionar a experiência do processo artístico que, a meu ver, se constrói na artesanaria, na experimentação, no fazer e refazer, imbuídos pela reflexão. Vejamos o que nos diz uma futura professora acerca dessa questão:

Esse lugar da práxis mesmo, não da prática, teoria e prática. A gente está sempre tentando entender esses processos em diários de bordo, portfólios, em processos como no painel performático que é uma amostra de trabalhos realizada em cada módulo, ou entre módulos, que é apresentada em outras configurações: vídeo dança, instalação, performance, os teatros, em cortejos (Alessandra – professora em formação inicial).

Alessandra relata, em seu depoimento, o processo de ensino e aprendizagem por ela vivenciado no curso de licenciatura em dança. Inicialmente, fica evidenciado que a práxis, como uma ação concreta, decorre de um processo que não permite dicotomias e, ao mesmo tempo, necessita percorrer um processo que se dá por meio de várias formas de registros. Eles permitem acionar os conhecimentos do campo da dança, as vivências que conformam as singularidades dos estudantes, assim como a memória e a criação. Todo esse percurso pode promover a “ação reflexiva”, em que a interação e o trabalho colaborativo, entre estudantes e professores, favorecem sistematizações e resoluções de problemas, conforme ocorre na epistemologia da prática (SCHÖN, 2000).

Percebo que os três relatos, de Berenice, Dalva e Alessandra, embora distintos, permitem algumas aproximações. Entre o proposto e o vivido, gira na roda da pesquisa visões e vivências acerca da formação inicial do professor de dança. É preciso refletir sobre os elementos que constituem o campo da dança, permitir que o estudante vivencie o processo artístico da dança, o qual pode ocorrer por meio de várias formas de registros. Esse movimento, entre o que se pensa e o que se vive, deixa ver que a formação inicial do professor de dança percorre caminhos que se afirmam no campo da arte enquanto processo. Conforme ressalta Dalva, essa experiência não é especial, mas sim diferente de outras. A diferença se afirma na sua dinâmica e nos processos de ensino e aprendizagem. A dança, ao entrar na escola, pode compartilhar uma forma de ensinar e aprender que se constrói na experimentação e, ao mesmo tempo, pode ampliar suas possibilidades de atuação, corroborando a dialogia entre arte e docência.

Na esteira dessa discussão, que tem como foco a formação inicial do professor de dança, **o segundo aspecto** ressaltado foi a necessidade de se **vincular a formação artística com a dimensão pedagógica**. A visão a seguir é representativa desse aspecto:

Eu acho que a gente precisa ter um currículo e uma formação que consiga vincular a área artística muito bem, porque muitas vezes a licenciatura deixa a parte artística a desejar e não pode ser assim. Não precisa ser um artista, mas você precisa compreender qual o papel daquela arte, [...] a dança educa por ser dança, não porque foi feita

para educar. Então a percepção da arte em si, a dimensão pedagógica daquilo precisa ser o mais aprofundado possível. Também não pode ser algo raso, também não pode só ficar na parte artística e salve-se quem puder na hora de entrar em sala de aula. E ao mesmo tempo essas duas partes têm que estar conjugadas com atuação prática muito grande. Então eu gosto muito de terem aumentado a carga horária da prática pedagógica (Celina – coordenadora).

No centro da dança circular, toma corpo a necessidade da formação em dança vincular a parte artística com a pedagógica. Esse diálogo deve ser pensado de maneira que ambos estejam imbricados: o conhecimento do conteúdo do campo da dança deve ser aprofundado, pois esse é o objeto de ensino do professor de dança. Por outro lado, ao ensinar tal conteúdo, o docente necessita dos conhecimentos específicos do campo da formação de professores ou, nas palavras de Celina, da “dimensão pedagógica”. Considero que esse aspecto pode ser contemplado quando pensamos na proposição do conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, segundo discute Shulman (2014). Ele vincula um conhecimento específico de uma determinada área com os aspectos que envolvem o ensino, ao como ensinar. Acredito que o desafio de um curso de licenciatura em dança é justamente propor um diálogo entre os dois campos, conforme apontou Celina. Não se trata de ressaltar uma fragmentação, mas sim de pensar sobre qual seria o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança. Esse é um tema que necessita ser debatido, conforme venho argumentando.

Nessa direção, emerge a necessidade, segundo a coordenadora, de investir no aumento da carga horária da prática pedagógica na estrutura curricular dos cursos de formação de professores. Ênfase que essa ampliação ocorreu a partir das DCNs (2015) para formação de professores, como apontei no capítulo três. Destaco que essa ampliação representa uma conquista para o âmbito da formação de professores e parte da visão de que a escola básica representa um importante espaço formativo.

O **terceiro aspecto** refere-se à estratégia de **estreitar o diálogo entre a formação inicial e a escola de educação básica**. Das falas dos depoentes, foi possível notar demasiada referência ao estágio curricular docente dentro do espaço escolar e a ênfase na aproximação entre a universidade e a escola. As falas a seguir são representativas desses aspectos:

Temos um total de 800 horas de atuação *in locu*. Então isso eu acho que é uma vitória grande. O estágio prioritariamente... temos conseguido, cada vez mais, inserção dentro do ensino básico. Era muito difícil, mas hoje com o PIBID avançamos muito nesse processo. Temos uma inserção dentro de escolas que é incrível, e a

prefeitura daqui já tem o concurso específico para dança. Então temos uma rede de professores de dança muita bacana. A maior parte deles formados por essa Escola é uma relação que é muito próxima (Celina – vice-coordenadora).

Começamos a entender que para licenciar um profissional ele tem que ter experiência na escola pública. Então aumentamos a carga horária do que seria os estágios para 4 semestres, isso é um ganho grande de carga horária. Ele começa a se aproximar no 5º semestre de um lugar de ensino formal, de uma escola, pra fazer um diagnóstico se ali tem dança, se não tem, se é possível. No semestre seguinte ele vai propor uma intercessão, vai criar um projeto, e nos dois últimos semestres, ele vai de fato aplicar dentro do currículo da escola. Então isso faz uma diferença brutal na formação do professor de dança (Daniel – professor formador).

Acho que tem que trabalhar a relação próxima com a escola que a gente tem que ir para dentro da escola básica, a universidade tem que se aproximar mais da escola básica. Mas tem que ter permissão das secretarias de educação, então, não é uma questão só do professor. É Política e ideológica (Suzana – coordenadora).

Os dois primeiros excertos evidenciam a importância em se realizar o estágio curricular docente dentro do espaço escolar. O aumento da carga horária do estágio, previsto nos documentos oficiais, assim como a entrada dos futuros professores na Rede Municipal de Educação de Salvador/BA, permitem que haja uma circularidade entre esses dois espaços. Os estudantes têm um locus de formação real (no chão da escola), com professores formados pela própria Escola de dança da UFBA; mais tarde, se desejarem, poderão ocupar o lugar de formadores de professores nas escolas de educação básica da região.

As falas deixam ver que não foi sempre assim, porém, atualmente, representa “uma vitória grande” (Celina) para o campo. Estar na escola, compreender a cultura institucional, propor planos de aula, perceber as demandas dos alunos, sair da condição de estudante e experimentar a condição de professor, representa momento de extrema relevância para a formação do professor de dança. Estar na escola é aprender a pensar e a agir como um profissional (NÓVOA, 2017), aprender a ser um professor licenciado em dança. Entretanto, essa aproximação não depende apenas da universidade, é uma questão mais ampla “É política e ideológica”, como ressalta Suzana.

Esse não é um tema simples, dado que, conforme venho apontando (BATALHA, 2016), encontrar professores com formação superior em dança que atuem com esse ensino na escola de educação básica, dentro do componente curricular arte/dança, é uma tarefa difícil, pois ainda são poucos os concursos realizados para docentes com essa formação. De acordo

com Strazzacappa e Morandi (2012), “o panorama da licenciatura em Dança ainda consiste num curso que forma profissionais para a atuação no campo escolar, porém sem campo escolar para atuar” (2012, p. 93).

Promover concursos para professores de arte, com formação em dança, conforme ocorre no município de Salvador/BA, ainda representa uma exceção em nosso país. Se deslocarmos o olhar para o cenário do Rio de Janeiro/RJ e atentarmos para o que diz Sônia, nos depararemos com um testemunho acerca das dificuldades em torno da implementação dos estágios supervisionados curriculares, em face da ausência de professores específicos:

O que ocorre no caso da dança, no Rio de Janeiro, é que há pouco licenciado em dança em atuação. Então eu enfrento uma enorme dificuldade de inserção desses licenciandos na educação básica, para a realização do Estágio Curricular obrigatório. Imaginando que um curso de licenciatura, o que a gente tem que tentar, é que o campo de atuação do licenciado em dança cresça, a gente precisa que de algum modo eles experimentem, os licenciandos, o que é o enfrentamento da própria escola. Como eles vão ter que trabalhar politicamente, aqueles que querem trabalhar na educação básica, para que hajam concursos, para que eles possam avançar (Sônia – informante privilegiada).

O fluxo da formação na e com a escola, pela via, em especial do estágio, permite que haja uma circularidade entre aqueles que estão em formação e a escola. Em outras áreas de conhecimento do currículo, isso parece não ser uma questão: o futuro professor de matemática, por exemplo, terá a sua iniciação formal à docência com a escola no momento do estágio e, se desejar, mais tarde, poderá vir a ser um futuro professor em atuação. O fato é que, enquanto não houver a entrada dos professores de dança nas redes públicas de ensino, o panorama será desafiador, pois os estudantes não poderão realizar o devido contato com a escola na formação inicial e, futuramente, terão um campo de atuação profissional limitado; e por fim, as escolas terão dificuldade de compreender as possibilidades desse ensino dentro do componente curricular arte. Ressalto que, sem esse fluxo, haverá sempre um entrave do ponto de vista formativo. Percebo que a Escola de dança da UFBA e a Rede Municipal de Educação de Salvador avançam nesse sentido e dão pistas de que é possível e necessário esse diálogo, ou, conforme destaca Suzana, “trabalhar a relação próxima com a escola”.

O **quarto aspecto** orientador da formação do professor de dança, na visão dos participantes deste estudo, diz respeito à importância de **considerar o perfil do aluno**. Essa recomendação está diretamente relacionada às mudanças substantivas no processo de acesso ao ensino superior, com destaque para o fim do teste de habilidade específica (THE) e a política pública do Reuni. A Escola de dança da UFBA aboliu o THE desde 2014, e o

ingresso do candidato aos cursos de graduação passou a ser realizado por meio do SISU (Sistema de seleção unificada). O teste de habilidade específica ocorria em dois dias de avaliação técnica, interpretativa e criativa, como aulas em grupo e um dia de prova escrita, de análise de vídeos ou textos. O objetivo era aferir o que o candidato conhecia de dança contemporânea<sup>31</sup>. Já a política pública do Reuni (Programas de apoio de reestruturação e expansão das universidades federais) foi implantada em 2008, com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do Reuni. As ações previram, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão.

Após essas duas ações, o fim do THE e a política pública do Reuni, os participantes ressaltaram mudanças significativas no perfil do aluno. Hoje a escola tem quatro cursos de graduação em dança, sendo três licenciaturas, e cada turma tem suas características próprias. Essa heterogeneidade discente tem trazido desafios para a instituição, tal como se poderá verificar a seguir:

Nós tínhamos uma prova de habilidade específica. Então entrava normalmente alguém que já tinha um conhecimento prévio de dança, a própria prova de habilidade específica dava uma noção do que iríamos encontrar aqui dentro. E aí, depois que aderimos 100% ao SISU e tiramos a prova de habilidade específica, o perfil do aluno que entra mudou muito (Celina – vice-coordenadora).

E especificamente quando a gente pensa na escola de dança, que temos hoje 4 graduações, 3 delas licenciaturas, cada uma delas tem uma cara diferente, porque são perfis de grupos diferentes. O curso noturno ele atende fundamentalmente pessoas que, muitas vezes, não tiveram a oportunidade de estar estudando, porque durante o dia estavam trabalhando (Roberta – coordenadora).

[...] depois do Reuni, nós tivemos uma mudança extraordinária no perfil do aluno. Salvador tem 85% de negros e pardos, e 15% de brancos. Na UFBA, nós tínhamos até 2000, 80% de brancos dentro da UFBA. Olha que inversão da sociedade. Entendeu? É um gueto, um espaço, um território, privilegiado, branco, elitizado, ainda que de um nível altíssimo de sensibilidade (Dalva – professora formadora).

---

<sup>31</sup>Fonte: <https://atarde.uol.com.br/vestibular/noticias/1431690-cursos-da-ufba-preparam-candidatos-para-o-teste-de-habilidades-especificas> Acesso em: agosto, 2020.

É possível notar uma mudança significativa para a instituição, pois, ao pôr fim ao teste de habilidade específica, a Escola de Dança da UFBA aposta na democratização da formação superior em dança. Diante da indagação “qualquer corpo pode dançar?”, a resposta da UFBA é: “sim, qualquer corpo pode dançar!” Faz-se uma opção por uma formação em dança inclusiva. Essa decisão amplia o campo de atuação da Escola e traz para dentro dos processos de ensino e aprendizagem novos desafios, como a heterogeneidade discente.

Nesse contexto, a política pública do Reuni inscreve-se como promotora da democratização do ensino superior, o que também levou a uma mudança no perfil do aluno. Os depoimentos, embora distintos, apontam para mudanças significativas no que se refere ao corpo discente. Seja por opção da instituição, ou por uma política pública em âmbito nacional, o fato é que a Escola cresceu, mais jovens tiveram acesso à formação superior em dança e essa ampliação trouxe consigo novos desafios.

Os trechos a seguir revelam uma tomada de consciência por parte dos professores formadores. O primeiro deixa ver que não basta promover a mudança: há que se trabalhar para enfrentar os novos desafios; o segundo ressalta a questão da heterogeneidade discente como algo importante a ser dito:

Eu acho que aí foi um momento, digamos assim, conceitual. Um momento em que você é uma escola de dança e diz que não vai ter teste de aptidão isso se forma um conceito, um direcionamento: aceitaremos todos os corpos, todos os corpos são habilitados a dançar. Só o que nós percebemos é que nós precisamos justamente por isso trabalhar mais, nós temos que trabalhar mais, porque não adianta só, digamos assim, se orgulhar de ter feito isso, mas você tem que ter responsabilidade por esses corpos que chegam e não têm experiência de dança. Então eu acho que esse é o nosso desafio (Carolina – professora formadora).

São contextos tão distintos em uma mesma unidade, em uma mesma escola que pra mim isso seria uma coisa importante de dizer: que um curso tem que ter um trabalho dentro da equipe, dos docentes e tudo mais, pra reconhecer um pouco o perfil desses sujeitos [...] e a abertura e a flexibilidade para mudanças, porque esses perfis, assim como os próprios marcos legais, eles vão mudando com o tempo (Roberta – coordenadora).

De fato, há que se considerar os distintos contextos trazidos pelos estudantes, e as falas dos coordenadores e dos professores formadores, de um modo geral, revelaram essa preocupação, como destaca Carolina: “tem que ter responsabilidade por esses corpos que chegam e não têm experiência de dança”.

Conforme destaquei no início do capítulo, uma instituição pública de ensino não representa algo estático no tempo, ela pulsa e é vivaz. Os sujeitos que nela habitam vão construindo sua história e promovendo mudanças. Como uma estratégia da pesquisa, considerei oportuno entrevistar licenciandos que ingressaram na Escola após o fim do THE. Na grande roda da pesquisa, cabem as diferentes visões acerca do mesmo tema, pois a dança circular é uma dança inclusiva. Vejamos os depoimentos dos futuros professores acerca desse aspecto:

E se pensou esse foco, saindo do intérprete, saindo do mediador, entrando na arte e no educador, no educador mesmo, de estar na rede pública, de estar com múltiplos corpos, de estar trabalhando na diferença, corpos que têm deficiências físicas, processos cognitivos diferentes. Então, como equipar, como dar ferramentas para esse educador? Acho que a sacada da escola é essa. E aí eu entrei em 2014, sem o teste de aptidão. Eles discutindo currículo para o diurno. O noturno, a licenciatura do noturno, recém-posta (assim) e tudo muito experimental ainda (Alessandra – professora em formação inicial).

No ano de 2014, foi o primeiro ano em que a Escola de Dança tirou a prova de habilidades (THE). [...] Entende-se a dança como processo para todos, não é uma dança virtuosa, técnica. É uma dança inclusiva. Então a própria experiência das pessoas faz com que o processo de criação em dança ele surja, que não é você estudar *ballet*, dança do ventre e seus códigos [...] (Caio – professor em formação inicial).

Percebo, a partir das falas dos professores de dança em formação, que há uma intenção, por parte da instituição em oferecer ferramentas para que eles possam atuar na escola de educação básica. Alessandra revela que sua inserção na Escola é marcada por um momento de mudanças, apostas e tentativas “tudo muito experimental ainda”. Já Caio traz a questão da concepção da dança inclusiva e que, portanto, perde força uma formação alicerçada em técnicas de danças específicas. Se a aposta é em uma formação em dança possível a todos, há que se considerar as experiências formativas trazidas pelos sujeitos nos processos de formação em dança, conforme pude constatar nas falas de alguns formadores.

As enunciações revelaram uma intencionalidade da instituição em promover uma ampliação e democratização da formação superior em dança, com a retirada do THE, por exemplo. No caso das licenciaturas, buscou-se pensar processos formativos mais próximos da realidade da escola de educação básica. Considerar as experiências formativas dos estudantes nos processos de criação em dança, promover o estágio curricular docente nas escolas públicas, com professores de dança, vincular a dimensão artística com a pedagógica, e optar



por uma concepção dialógica de ensino são ações concretas que revelam uma aproximação do diálogo entre a arte e a docência.

Os depoimentos deixaram ver uma intenção em considerar as experiências trazidas pelos estudantes no decorrer dos processos formativos, o que aponta para uma concepção dialógica de ensino (FREIRE, 1997). Refletir acerca dos elementos que constituem a linguagem da dança, assim como priorizar que o estudante seja atravessado pela experiência artística, são aspectos apontados no decorrer das entrevistas. Há ainda uma preocupação em vincular a dimensão artística com a dimensão pedagógica, o que me levou a dialogar com o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2014). Dentro desse mesmo aspecto, foi evidenciada a importância de oferecer o estágio curricular docente dentro da escola básica, embora saibamos que essa prática, no caso da dança, ainda representa uma exceção no país.

A Escola de dança da UFBA tem caminhado na direção da democratização do ensino superior em dança, e essa ampliação trouxe consigo novos desafios, como a mudança no perfil do aluno. As enunciações afirmam que essa pluralidade de experiências e corpos devem ser consideradas nos processos de formação dos futuros professores de dança.

Entre o proposto e o vivido, caminho para a próxima seção em que apresentarei a proposta formativa desenvolvida pela Escola de Dança da UFBA para formar o licenciado em dança. Nesse encontro, pude compreender o desenho curricular do curso, assim como a proposta de formação de professores por eles desenvolvida.

## **5.2 A formação inicial do professor de Dança na UFBA, na perspectiva de seu projeto institucional**

Nesta seção, as conversas se direcionam para aquilo que a Escola de Dança da UFBA faz para formar os professores de dança. Na seção anterior, busquei compreender o que os atores do estudo pensam a respeito da formação inicial do professor de dança, agora, pergunto sobre o que, de fato, acontece na formação desenvolvida pela instituição. Como é a proposta da UFBA para formar o professor de dança que possivelmente atuará na escola de educação básica? E nessa grande dança circular, cabem diferentes visões. Logo, perguntei aos futuros professores sobre como foram as vivências deles no curso, como foram seus percursos formativos no curso de licenciatura em dança.

De acordo com as enunciações, a Escola de Dança da UFBA passou por um processo de reformulação a partir do final da década de 1990. O currículo, de acordo com algumas

falas, estava defasado e já não dialogava tanto com os interesses dos alunos e nem com as demandas da época. Junto a isso, os professores estavam retornando de suas formações e qualificações profissionais, como doutorados, por exemplo, e perceberam que havia uma necessidade de mudança. A partir desse novo cenário, a Escola de Dança da UFBA deu início à construção de um documento com vistas a um Programa de Reconstrução Curricular<sup>32</sup>, que teve como base a Resolução CNE/CP2 (BRASIL, 2002). Em 5/10/2004 o Projeto de Reforma Curricular é encaminhado pela Coordenadora do Colegiado de Dança após aprovação pela plenária do Colegiado em 14/09/2004.

O projeto teve como título “Uma nova proposta político-pedagógica para o curso de graduação em dança” e, em sua primeira versão, contou com: a) histórico sobre a criação das escolas de arte da UFBA e sua evolução; b) justificativa, com base nas ideias do filósofo Edgar Morin, em que a educação deve buscar a convivência entre a complexidade, o que exige a busca de um processo de educação que rompa com conceitos e paradigmas estáticos; c) contextualização das mudanças nas universidades do presente; d) análise das mudanças necessárias; e) conteúdo da proposta (objetivos, princípios que orientam o projeto político-pedagógico do curso, além do perfil esperado na formação dos profissionais). Essa reforma, de acordo com as falas dos sujeitos participantes do estudo, foi considerada um marco na história da Escola, que resultou em um processo coletivo de estudo e trabalho.

A partir dessa reforma, alguns pressupostos passaram a alicerçar a construção do conhecimento em torno da dança e da educação. São eles: complementaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e complexidade.

Conforme afirma Rangel (2016), a interdisciplinaridade “não surge simplesmente como metodologia, mas fundamentalmente como necessidade natural de atuação compartilhada na construção de um conhecimento complexo e plural [...]” (2016, p. 79). A proposição curricular buscou construir itinerários formativos que contemplassem o estudante e o conhecimento, por meio de uma perspectiva dialógica, a partir de aspectos cognitivos multirreferenciais.

Na esteira dessa reforma, o coletivo de professores propôs pensar a estrutura curricular a partir de uma configuração matricial em módulos interdisciplinares, onde “conteúdos passaram a constituir os componentes curriculares básicos, específicos e/ou complementares para o curso de licenciatura em dança” (RANGEL, 2016, p. 80). Assim, a organização

---

<sup>32</sup>Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16916/10/ANEXO%20E%20-%20PROJETO%20DE%20RECONSTRUÇÃO%20CURRICULAR%20PARA%20OS%20CURSOS%20.pdf>  
Acesso em: janeiro de 2021.

curricular em módulos passou a vigorar e esse itinerário deveria ser percorrido pelos estudantes nos dois primeiros anos do curso (quatro semestres).

Os módulos foram organizados da seguinte maneira: estudos do corpo (I, II, III e IV); estudos crítico-analíticos (I, II, III e IV); estudos dos processos criativos (I, II, III e IV) <sup>33</sup>. Inicialmente, cada módulo seria ofertado por dois ou três professores, que se reuniriam quinzenalmente com os professores dos outros módulos para avaliarem o percurso formativo, as necessidades e demandas a serem revistas ou atendidas. As falas a seguir tratam dessa proposição:

Começamos a pensar como é que esses conhecimentos não ficariam tão estanques, como é que nós poderíamos propor esse cruzamento, esse hibridismo dentro dos próprios componentes. E aí pensamos em trabalhar com módulos que seriam uma forma de conteúdos de uma maneira mais ampla. No início a gente fazia um diagnóstico da turma e um perfil da turma. A gente trabalhava módulos, foram 3 módulos básicos: estudos do corpo, estudos de processos criativos e estudos crítico-analíticos (Antonio – coordenador).

[...] E a proposta curricular que estabelece, um modo de trabalho em grupo, duplas ou trios de professores dentro de uma mesma sala de aula. É uma proposta curricular que sai de um modelo de disciplina como unidade de organização de conhecimento para apostar numa proposta interdisciplinar que se estruture em módulos e laboratórios; os laboratórios como espaços também da (digamos) prática, de como o estudante começa a ter mais autonomia diante dos conteúdos, dos conhecimentos (Roberta – coordenadora).

Nota-se uma tentativa da instituição em promover uma mudança no que se refere à concepção e organização em torno dos conhecimentos. O componente curricular *estudos do corpo I* <sup>34</sup> se configura como uma introdução aos estudos investigativos do movimento do corpo na dança visando à consciência e ao aprimoramento técnico-expressivo do aluno. Ele representa os estudos dos fundamentos técnicos básicos de dança e da cinesiologia, que contribuam para a aquisição de conhecimentos formadores da consciência corporal. Já os *estudos crítico-analíticos I* se referem às noções da estética, da arte e dos fundamentos da dança tendo como eixo temático contemporaneidade, corpo e cultura. Noções da história relativas à dança nos séculos XX e XXI, utilizando os instrumentais críticos das teorias neodarwinistas, da educação e estética contemporâneas e dos estudos da performance, tendo como eixo temático a diversidade. E, por fim, os *estudos dos processos criativos I* seriam os

<sup>33</sup> Disponível em: [http://www.danca.ufba.br/arquivos\\_pdf/Proposta%20Pol%C3%ADtico.pdf](http://www.danca.ufba.br/arquivos_pdf/Proposta%20Pol%C3%ADtico.pdf) Acesso em: agosto de 2020.

<sup>34</sup> Disponível em: <https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ExibirEmentaPublico.do?cdDisciplina=DANA60&nuPerInicial=20101>. Acesso em: agosto de 2020.

estudos acerca dos elementos que se organizam em torno das composições coreográficas e das performances em dança e aos padrões individuais do movimento e potencialidades artísticas.

A mudança do formato de disciplina para módulo, ainda que o ele também possa representar um seccionamento do conhecimento, revela uma tentativa da instituição em conceber uma formação em dança que dialogue com um pensamento mais aberto em relação à dança e à arte na contemporaneidade. De acordo com Rangel, “esta estrutura espiralada garante a revisão de conteúdos programáticos das antigas disciplinas integrando ao novo corpo informações e teorias ressignificadas[...]” (2016, p. 80).

Chamo a atenção para a atuação dos formadores dentro dessa proposição curricular, que teve como um dos pressupostos a interdisciplinaridade. Nela os professores atuam como observadores e mediadores em torno do conhecimento, e a avaliação se constrói a partir do processo. A atuação em duplas ou trios de professores, dentro dos módulos, possibilita dialogar com as demandas dos estudantes à medida que eles tenham como um dos objetivos a troca e o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem. Obviamente, um professor que atue individualmente também poderá atender essa demanda, entretanto, o trabalho em duplas ou trios, e a troca entre esses grupos, pode favorecer ainda mais essa possibilidade. Vejamos um excerto acerca dessa atuação:

Nós trabalhamos com times docentes e esses times docentes, 3 professores ofertavam estudos do corpo, 3 de processos criativos, 3 de crítico-analíticos e a cada 15 dias se reuniam os 9 para pensar onde é que está, o que é que a gente faz, todos assistiam as aulas uns dos outros. Era uma coisa assim no início e depois isso se perdeu, infelizmente, pra mim é a grande perda da escola nos últimos anos na questão curricular (Antonio – coordenador).

O trecho acima evidencia que a proposição permitiu uma aproximação dos docentes não somente entre eles, mas também entre os grupos de estudantes, possibilitando um acompanhamento mais próximo dos processos de ensino e aprendizagem, pois os professores puderam promover processos de reflexão e avaliação em torno da construção do conhecimento em arte e em educação, com vistas à emancipação do sujeito.

Pode-se notar ainda que hoje já não acontece dessa forma, fato que revela certa insatisfação dentro dos anseios daqueles que integram a história da instituição. Provavelmente com as novas demandas institucionais devido à ampliação dos cursos, seja na graduação ou mesmo na pós-graduação, não foi possível dar continuidade a esse formato de atuação dos docentes.

Na grande roda da pesquisa, que coloca em seu centro o desenho curricular do curso de licenciatura em dança da Escola de Dança da UFBA, a partir das visões dos sujeitos que nela atuam e constroem sua história, cabem também as visões dos estudantes acerca dessa questão. Em nossas conversas, perguntei a eles como é o curso de licenciatura em dança, como ele se organiza, e o que eles faziam nas aulas. Vejamos o que se pode depreender a respeito desse aspecto:

A escola não pensa mais em disciplinas isoladas, é um sistema modular e esses módulos eles são ocupados por 2, 3 professores que dialogam e todos os módulos entre si, durante o semestre, precisam dialogar para criar um sentimento de progresso, de continuidade, de processo (Alessandra – professora em formação inicial).

Tivemos estudos crítico-analíticos, que mais? São muitas aulas de laboratório, muitas aulas de processos criativos, e sempre a prática interagindo com a teoria, não deixando só a teoria de lado e nem a prática, elas sempre vinculadas e aqui se reforça muito isso que uma prática precisa de uma teoria e uma teoria precisa de uma prática. (Andreia – professora em formação inicial).

Alessandra deixa ver que sua compreensão acerca do trabalho em módulos possibilita um sentido de processo, que corrobora com a proposição de pensar o conhecimento de maneira mais integrada e híbrida, conforme ressaltou Antonio. Na aprendizagem em arte, o processo pode-se tornar a parte mais relevante da aprendizagem.

Nesse sentido, recorro mais uma vez à perspectiva do ensino reflexivo defendida por Schön (2000), pois, na proposição do ateliê a experimentação, a repetição, e a reflexão, representam caminhos percorridos que se sustentam em um processo que exige do sujeito uma atitude de análise, produção e criação, a respeito da sua ação. Portanto, no diálogo entre a arte e a docência, defendo a epistemologia da prática e a formação realizada no âmbito do ateliê como um espaço favorecedor para formação do professor de dança. Ao olhar para os diálogos com os atores do estudo, percebo que a reformulação curricular apontava, ainda que com limites, para uma tentativa de pensar uma formação em arte de uma maneira mais plural e dialógica.

A segunda fala ressalta a questão da interação entre a teoria e a prática. Compreendo que os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem em arte/dança não permitem dicotomias, portanto, para a formação em arte/dança pensar os processos de ensino e aprendizagem a partir de uma visão integrada, parece ser bastante possível. Novamente destaco o trabalho colaborativo e a interação entre alunos e professores, como fatores marcantes nos processos que decorrem do ateliê (SCHÖN, 2000). Tal como a colaboração e

interação enunciadas na proposição do curso de licenciatura em dança da UFBA, quando concebe a atuação dos professores em “times docentes” (Antonio).

A reformulação curricular promovida entre 2001-2005, além dos módulos, considerou componentes básicos que são os laboratórios (de condicionamento corporal I e II, do corpo I e II, e de criação coreográfica I e II). De acordo com Rangel (2016, p. 81), os laboratórios são “espaços de práticas como componentes curriculares, com enfoque na experimentação e investigação de processos de ensino e aprendizagem a partir de elementos e processos da criação artística em dança”. É possível notar que a concepção de laboratório apresentada pode dialogar com a formação vivenciada na perspectiva do ateliê, presente na epistemologia da prática. Em seu modo de ser, a partir da artesanaria e dos processos de reflexão acerca da ação, há espaços para a experimentação, assim como destaca Rangel (2016), na proposição curricular ofertada pela Escola.

Nesse desenho curricular, há ainda os componentes pedagógicos (fundamentos psicológicos da educação; e organização da educação brasileira); os componentes do estágio supervisionado (dança como tecnologia educacional I e II; didática e práxis pedagógica I e II; prática da dança na educação); os componentes teóricos práticos (método de treinamento individual; estudos monográficos sobre tópicos em dança; prática solística; prática em grupo), e mais as atividades complementares.

Compreendo o currículo como um lugar de disputas por sentidos e, portanto, nenhuma formulação será suficiente para dar conta da pluralidade de conhecimentos necessários para formar-se um professor de dança. Entretanto, conforme venho discorrendo, é na formação inicial que deve-se pensar em uma base de conhecimento profissional docente (SHULMAN, 2014). É no percurso formativo dos licenciandos que esses conhecimentos serão mobilizados e, futuramente, acionados quando eles forem, se forem, exercer a docência. Portanto, o currículo, ainda que carregue um sentido de incompletude, revela as concepções da instituição, seus eixos estruturantes, seus conceitos-chave que dialogam com suas visões acerca da dança e do diálogo com a educação, logo precisa ser cuidado com atenção.

Destaco, ainda, o conceito de *dança como tecnologia educacional* como sendo um eixo pedagógico estruturante da proposição curricular da Escola de Dança da UFBA. A partir do conceito de *dança como tecnologia educacional*, a arte/dança propiciam investigações metodológicas, como mediadoras de processos de ensino-aprendizagem, possibilita a compreensão de conjunto de processos, métodos e técnicas para tratar questões da prática educativa, além de contribuir com dinâmicas da aprendizagem, inscrita a determinado projeto pedagógico. De acordo com Rangel:

“[...] temos chamado a Arte e a Dança como Tecnologia-educacional, como estratégia de contaminação para possível diálogo, articulação e complementaridade, a partir de vestígios de ensinamentos da arte e da educação, imbricados a outras teorias científicas e sociais.” (RANGEL, 2016, p. 83).

Nas conversas travadas com os atores do estudo, o conceito de *dança como tecnologia educacional* foi bastante enfatizado. A fala a seguir revela a visão de um professor em formação inicial acerca desse aspecto:

E é isso que a gente aprende em *dança como tecnologia educacional* como que a gente pensa dança com outros conteúdos, contextos, com outros conceitos que não estão somente vinculados à dança, para potencializar o fazer pedagógico da dança. É fazer com que esse próprio estudante pense, para além de ter uma imagem estética de alguém que ele vai reproduzir, mas perceba como isso acontece no corpo dele. [...] quando você for compartilhar didaticamente você vai conseguir fazer com que o outro compreenda mais fácil (Caio – professor em formação inicial).

A fala de Caio revela sua compreensão acerca do conceito que representa o eixo pedagógico estruturante do curso – *dança como tecnologia educacional*. O diálogo entre a dança e a educação, a partir do conceito, representa uma possibilidade de ir além da reprodução do movimento, dado que, mais do que dançar, busca-se emancipar o sujeito a partir da arte da dança, torná-lo um ser autônomo e crítico em relação ao conhecimento em dança. Há que se pensar no *como ensinar*, esse é o desafio do diálogo entre os dois campos do conhecimento – a arte da dança com suas potencialidades e especificidades e a escola que tem como princípio básico o ensino de algum conhecimento.

Destaquei a reforma curricular de 2001-2005, pois nas narrativas dos atores do estudo ela aparece como um marco referencial que promove mudanças significativas na Escola. Nos documentos disponíveis no site da Escola de Dança da UFBA toda a documentação se refere a esse desenho curricular <sup>35</sup>.

Caminho para o final da seção, mas antes convido para a dança circular o Projeto Arte no Currículo, que foi um convênio realizado no período de 2015/2016 entre a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) e a Universidade Federal da Bahia, sob a coordenação da Escola de Dança da UFBA. Seu principal objetivo foi qualificar e

---

<sup>35</sup> Destaco que, quando estive na Escola para realizar a pesquisa de campo, os sujeitos com quem pude conversar revelaram que, atualmente, a instituição estava elaborando uma nova reforma curricular. Entretanto, esse novo desenho ainda não havia passado pelas instâncias superiores e nem havia sido implantado, de modo que não posso me debruçar sobre questões que se referem a esse momento.

potencializar a arte no âmbito dos currículos da educação básica da SMED. Para tanto, suas ações tiveram como público professores e estudantes de escolas da rede que tinham a arte em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). O projeto contou ainda com a participação de professores dos cursos de licenciatura em Arte da UFBA, e estudantes de Graduação e Pós-Graduação, além de consultores artistas e educadores. Foi organizado em torno de princípios, eixos estruturantes e ações.

Destaco, ainda, as ações que foram desenvolvidas ao longo do projeto que envolveram seminários, ciclos de formação continuada em artes, mediação artístico-educativa nas escolas, residências artístico-educativas, mostras de arte e educação, e seus desdobramentos. Um deles gerou um grupo de trabalho representado por professores de arte, que resultou na revisão e publicação dos Referenciais Curriculares de Arte Para o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Salvador (maio, 2017).

Esse importante documento representa um registro de uma ação compartilhada entre a educação superior e a escola de educação básica. Nele estão expressos o panorama histórico da arte no ensino fundamental de Salvador; a concepção de arte e educação emancipatória; perspectivas e princípios de orientação curricular, eixos temáticos; e os componentes curriculares (desde os anos iniciais até os anos finais do ensino fundamental) para as quatro linguagens da arte – artes visuais, dança, música e teatro. O projeto foi coordenado pela professora Berenice que, em nossas conversas, relatou sobre sua experiência acerca do projeto.

A partir de 2015 a gente teve um convênio com a rede municipal, tivemos um projeto de pesquisa que eu coordenei, com uma equipe enorme, chegou a ter quase 100 pessoas da UFBA, porque juntou dança, teatro, música e artes visuais, e conseguimos mapear o município e identificar que tinham 447 professores de artes efetivos, com concurso. Então a gente começa (dentro disso) uma formação continuada lá dentro, com esses professores, e a gente passa a ter uma articulação entre a nossa licenciatura e o que é dado na rede (Berenice – vice-coordenadora).

Ressalto como aspecto apreendido que o projeto possibilitou criar uma rede de ações compartilhadas entre as Escolas de Artes da UFBA e a SMED, cujo diálogo gerou frutos que se consolidaram em um documento curricular e seus desdobramentos permitiram uma integração entre esses dois espaços formativos (a universidade e a escola básica). Identificar o universo de professores de artes em atuação na rede, assim como proporcionar uma formação continuada para eles, são ações que, a meu



ver, fortalecem e viabilizam esse diálogo. Ao lado desse processo, o professor em formação tem a possibilidade de experimentar a docência na escola básica e compartilhar da prática de professores experientes (SCHÖN, 2000). O professor da escola de educação básica também é beneficiado pela troca entre esses dois espaços formativos, pois quando professores mais experientes trabalham com novos professores também continuam aprendendo a ensinar.

Conforme venho apontando no decorrer da escrita, as enunciações dos atores me provocaram no sentido de pensar a importância dos estudantes em formação vivenciarem a docência na escola. Ressalto que, no caso da dança, ainda é difícil encontrar professores com formação superior na área desenvolvendo esse ensino nas escolas de educação básica, dentro do componente curricular arte. Os próximos depoimentos apontam para a importância desse diálogo, e o modo como ele fortalece a formação oferecida aos futuros professores de dança. Vejamos:

Hoje a gente tem esse documento que orienta esse ensino. Então trabalhamos com foco na rede municipal. E outros programas que é o PIBID e a Residência Pedagógica que eu também estou coordenando, são 24 estudantes de licenciatura, que estão em 3 escolas. Em cada escola tem 8 estudantes. E isso está sendo um campo de estágio e de conhecimento e de vivência muito forte e grande. Então, pode parecer utópico, mas é real, a gente trabalha de forma articulada (Berenice – vice-coordenadora).

Teve a pesquisa que foi Arte no currículo, foi com as 4 grandes áreas: artes visuais, dança, música, e teatro, [...]e foi diretamente com os professores do município; com formação com eles, relacionamento com os estudantes, mapeamento. Então isso fortaleceu ainda mais a área para a gente (Celina – vice-coordenadora).

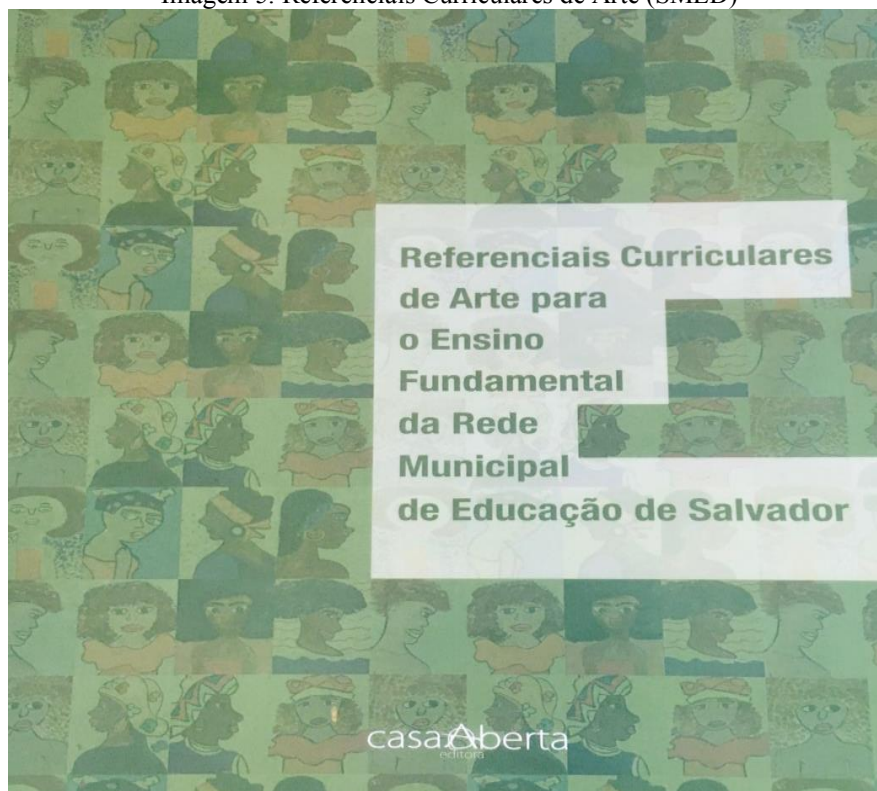
[...] o que eu percebo dos colegas que atuam especificamente dentro da área da licenciatura e que tem essa atuação já nos estágios, e mais focado para esse primeiro contato do aluno na sala de aula, é que existe uma relação muito forte construída pelos professores, [...] fazem parcerias com o próprio município, com esses alunos mesmo para ações de ensino e o próprio PIBID também (apesar de todas essas reformulações) (Fabrício – professor formador).

O depoimento de Berenice ressalta que a Escola trabalha de forma articulada com a rede municipal (SMED); já a fala de Celina deixa ver que essa aproximação vem fortalecendo ainda mais a área do ensino de dança. Fabrício corrobora quando afirma que os professores promovem ações de ensino que visam a aproximar o aluno

do seu campo de trabalho. Além do Projeto Arte no Currículo, os formadores destacaram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, mais recentemente, a Residência Pedagógica, como espaços favorecedores que fortalecem ainda mais a formação do professor de dança e a aproximação com a escola básica.

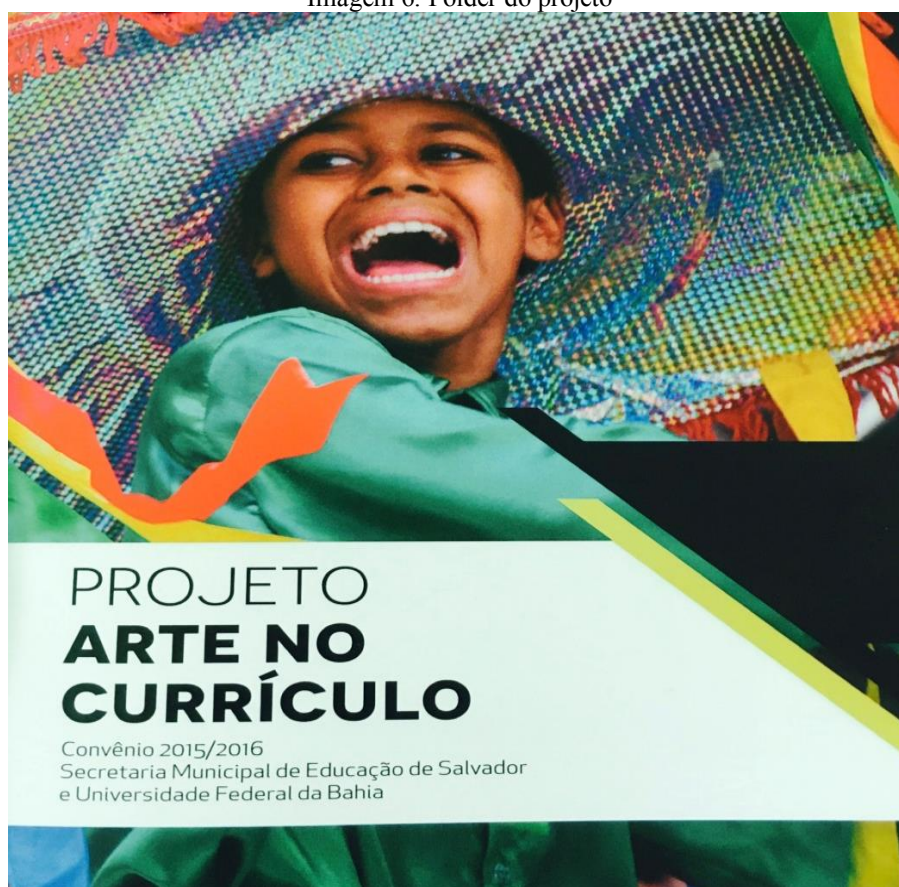
As falas deixam ver uma recorrência que aponta para um sentido de formação que expressa a potência do trabalho que decorre da parceria entre as diferentes instituições formadoras, a escola e a universidade. Destaco que essa visão também está presente na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015: nela há uma evidente ampliação da carga horária que se destina às atividades práticas e ao estágio supervisionado, o que vem revelar uma concepção de formação de professores que compreende a escola básica como um importante espaço formativo. Ressalto que não se trata apenas de ampliar o tempo em que o professor em formação inicial permanecerá na escola, ou em atividades práticas, entretanto, considero importante que esse tempo venha acompanhado de qualidade e sentidos reconhecidos pelos sujeitos em formação.

Imagem 5. Referenciais Curriculares de Arte (SMED)



Fonte: SMED. Disponível em <http://educacao.salvador.ba.gov.br>

Imagem 6. Folder do projeto



Fonte: SMED. Disponível em <http://educacao.salvador.ba.gov.br>

Caminho para o final da seção, que teve como objetivo compreender como é a proposta da UFBA para formar o professor de dança que possivelmente irá atuar com esse ensino na escola de educação básica. O diálogo me levou a entender que o Programa de Reconstrução Curricular empreendido (2001-2005) representou um marco na história da Escola. Alguns pressupostos foram balizadores da concepção de formação em dança da instituição, tal como a interdisciplinaridade. A partir de um processo coletivo de estudo e trabalho, a estrutura curricular passou a ser organizada em módulos interdisciplinares e em laboratórios. Outro ponto ressaltado se refere à atuação dos professores, que passou a ocorrer em “times docentes”<sup>36</sup>. Na história da Escola, relatada pela memória dos sujeitos que dela participam, pude depreender que todo esse processo buscou favorecer uma formação alicerçada em uma perspectiva dialógica, a partir de aspectos cognitivos multirreferenciais, com vistas à emancipação do sujeito.

Os sentidos atribuídos pelos professores em formação inicial acerca dos seus percursos formativos deixaram ver a compreensão de processos de ensino e aprendizagem que se dão de forma contínua e integrada. No que se refere ao diálogo entre a dança e a docência, entra para o centro da roda o conceito de *dança como tecnologia educacional*, que representa o eixo pedagógico estruturante do curso, e nas palavras de Caio, “permite potencializar o fazer pedagógico da dança”. Nessa perspectiva, a partir do diálogo entre a dança e outros conteúdos, o ensino de dança pode contribuir para a emancipação do sujeito, visto que esse pode estabelecer uma relação crítica e autônoma com o conhecimento em dança.

Outro aspecto evidenciado foi o Projeto Arte no Currículo (2015/2017) como uma ação compartilhada entre as Escolas de Artes da UFBA e a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED). Seus desdobramentos deram origem ao documento Referenciais Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador (2017). Atualmente, a Escola trabalha de forma articulada com a SMED, e a prefeitura oferta concursos para professores licenciados em dança para atuarem com esse ensino, dentro do componente curricular arte, em suas redes. Os professores formadores ofertam o estágio docente dentro das escolas da rede e os professores em formação podem experimentar a docência em uma escola real, em um

---

<sup>36</sup>“Times docentes” é um termo utilizado pela instituição para se referir ao modo como os professores formadores atuavam quando lecionavam nos módulos. Cada módulo (estudos do corpo, estudos crítico-analíticos, estudos dos processos críticos) era oferecido por três professores, que a cada quinze dias se reuniam para analisar o andamento das atividades, planejar e rever o que fosse preciso.

ambiente de baixo risco, a partir do trabalho colaborativo com professores mais experientes (SCHÖN, 2000).

Deixa eu dançar pro meu corpo ficar Odara  
 Minha cara minha cuca ficar Odara  
 Deixa eu cantar que é pro mundo ficar Odara  
 Pra ficar tudo joia rara  
 Qualquer coisa que se sonhara  
 Canto e danço que dara...  
 (Caetano Veloso – Odara)

Finalizo este capítulo rememorando questões evidenciadas a partir das conversas que tive com os atores do estudo e, na grande roda da pesquisa, coloquei em questão a formação inicial do professor de dança. Duas temáticas principais passaram a ocupar o centro da dança circular. A primeira deixou ver as visões dos sujeitos participantes do estudo no que se refere à formação do professor de dança, entre memórias, desafios e proposições. A segunda permitiu conhecer a proposta formativa desenvolvida pela Escola de Dança da UFBA para formar o professor de dança.

Compreender como vem se configurando a formação inicial do professor de dança no Brasil, no contexto de uma Universidade pública com trajetória consolidada na área representa objetivo do estudo. A primeira temática colocou em questão a importância em se considerar e desenvolver a experiência trazida pelo estudante no decorrer dos processos formativos, afirmando uma concepção dialógica de ensino (FREIRE, 1997). Aprofundar os conhecimentos do campo da dança, ser atravessado pela experiência da dança, vincular a formação artística com a dimensão pedagógica e proporcionar o diálogo entre a formação inicial e a escola de educação básica foram aspectos que tomaram corpo e possibilitaram problematizações acerca da formação.

Fazendo girar a grande roda da pesquisa, as enunciações deixaram ver ainda questões relacionadas à mudança do perfil do aluno que decorreu de algumas ações, tal como o fim do THE e a política pública do REUNI.

Ao me colocar na dança, afirmo a possibilidade de diálogo entre a formação do profissional prático reflexivo e a formação do professor de dança. Essa defesa a meu ver parece potente, pois nos aspectos ressaltados pelos narradores, pude perceber que a formação desenvolvida pela instituição aciona a experimentação e a criação como estratégias formativas, assim como o reconhecimento do trabalho colaborativo entre os

estudantes em formação e os professores mais experientes, conforme defende Schön na epistemologia da prática (2000).

A segunda temática traz para a discussão a proposta formativa desenvolvida pela Escola de Dança da UFBA. Os atores do estudo acionam suas memórias e, em seus relatos, narram suas experiências. Eles contam que, a partir do final da década de 1990, a Escola passou por um momento de mudanças, que deu origem a um movimento coletivo de trabalho e estudo. Passam a compor a dança o Programa de Reconstrução Curricular (2001-2005), e a organização do conhecimento em módulos e laboratórios, assim como o conceito de *dança como tecnologia educacional*.

Outro destaque nas enunciações se refere ao Projeto Arte no Currículo e o trabalho de parceria entre a universidade e a escola de educação básica, que vem possibilitar ao futuro professor de dança vivenciar a docência de forma integrada e acompanhada. Ao dar as mãos aos atores da pesquisa e me inserir nessa dança circular, reconheço que a Escola de Dança da UFBA tem realizado ações que a colocam como uma instituição pioneira no campo da formação do professor de dança no Brasil, revelando experiência e tradição na área, motivo pelo qual a escolhi como campo de estudo.

No contato com os sujeitos participantes do estudo, seus depoimentos revelaram aspectos que me permitiram conhecer um pouco dos diferentes momentos atravessados pela instituição. Entre aquilo que se pensa e o que se vive, pude compreender as concepções dos atores do estudo acerca da formação inicial do professor de dança, assim como conhecer a proposta formativa desenvolvida pela instituição para formar o professor dança.

A próxima dança circular trará à cena as concepções e práticas de formação em dança e colocará no centro da roda as experiências de formação fomentadas pelo curso, assim como as práticas de formação presentes nas atividades desenvolvidas pelos coordenadores e professores formadores.

## **CAPÍTULO VI – NA DANÇA COM OS FORMADORES – ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO**

Neste capítulo, apresento uma análise acerca das concepções e práticas de formação em dança na visão dos formadores coordenadores e professores do curso de licenciatura em dança da UFBA. Seguindo a trilha do diálogo entre dança e docência, trago para a ciranda dois temas centrais. Em um primeiro momento, busco compreender, na visão dos formadores, o que não pode faltar nas experiências formativas desenvolvidas pelo curso. Em um segundo momento, procuro identificar como essas concepções de formação se traduzem nas disciplinas/cursos por eles desenvolvidos.

Convidei para a grande roda os professores em formação inicial, visto que a dança circular da pesquisa é inclusiva, e nela cabem as diferentes visões acerca do mesmo tema. Perguntei sobre o que seus professores faziam para favorecer-lhes a formação. Interessou-me saber o que os formadores faziam para ensinar a partir do que eles relatavam e a partir do que também relatavam os estudantes, futuros professores. Indaguei ainda sobre como seriam suas aulas, caso eles fossem ensinar dança na escola.

Assim, no movimento dessa pesquisa assumem os passos da dança marcações como: a importância da experiência do processo artístico; a articulação entre os conhecimentos; a necessidade do fazer pedagógico da dança; e a aposta em uma formação interativa e colaborativa.

Antes de iniciar as discussões acerca das conversas que tive com os atores do estudo, formadores e futuros professores em que os aspectos acima esboçados se evidenciam, faz-se necessário retomar a compreensão que venho delineando nesta tese acerca de algumas especificidades do campo da dança, em especial da presença da dança na escola.

Conforme tenho apontado, o ensino de dança na escola ainda ocupa lugar dúbio e incipiente. Isso porque no currículo escolar a dança pode ser tratada como conteúdo, na disciplina educação física, ou como linguagem, na disciplina arte. O fato da dança poder ser trabalhada curricularmente em duas áreas de conhecimentos distintas, e com concepções diferentes, tal como discute Soter (2016) não tem garantido efetivamente sua presença na escola. Em estudos recentes (BATALHA, 2012, 2016), verifiquei que a prática da dança na escola, quando acontece, tem ocorrido no contraturno escolar,

desenvolvida por professores com formações diversas e em atividades pontuais. Essa é uma limitação importante a ser pensada por aqueles que se ocupam da formação dos futuros professores. É possível que os professores licenciados em dança, ao chegarem na escola, encontrem um panorama pouco favorável. Falta de espaço adequado para realizar aulas de dança, e pouco conhecimento da comunidade escolar acerca desse ensino serão, provavelmente, dificuldades enfrentadas pelos professores.

Essa é uma discussão bastante relevante para ser pensada por aqueles que se ocupam da preparação de futuros professores de dança. O período de inserção profissional, normalmente marcado por dificuldades e incertezas, tal como acontece em todas as áreas disciplinares, para o professor de dança torna-se também difícil, visto que terão que enfrentar e conviver com os desafios específicos de seu campo de conhecimento bastante novo e emergente na escola, sem o apoio, portanto, de colegas mais experientes. Uma área nova, enquanto componente curricular, tal como é a dança, possui menos acúmulo de alternativas para superação dos problemas cotidianamente enfrentados pelas demais disciplinas na realização do trabalho docente.

Se, de um lado, a dança e seu ensino na escola (ainda) ocupa um lugar reducionista, bastante desconhecido por parte da comunidade escolar, por outro, ela possui um vasto campo de conhecimento, e de autores e estudos que historicamente dialogam e fazem crescer a cultura da dança em seus mais diferentes aspectos.

Embora ganhos tenham ocorrido, como foi o caso da promulgação da lei número 13.278, de maio de 2016, que alterou o artigo 26º da LDB 9.394/96 e tornou obrigatório o ensino de artes visuais, dança, música e teatro, dentro do componente curricular arte, a efetivação da presença do professor de dança na escola e seu ensino, ainda estão longe de serem garantidas. Para que a lei seja cumprida, as secretarias de educação devem promover concursos para a área de arte e aceitar professores com formação nos diferentes cursos de licenciaturas (artes visuais, dança, música e teatro). Sabe-se que hoje, no Brasil, existem 46 cursos de licenciatura em dança, mesmo que todos os professores de dança queiram trabalhar nas escolas de educação básica, ainda assim, não seria número suficiente para atender a demanda de todas as escolas do país. Todo esse panorama desfavorece a potencialidade do ensino de arte/dança dentro do âmbito escolar.

Conforme discuti nos capítulos anteriores, de acordo com os depoimentos dos atores do estudo, quando a dança entra na escola, desenvolvida por professores de



dança, no componente curricular arte, ela tem potencial para contribuir para a transformação dos sujeitos que dela participam. Essa aproximação entre a universidade e a escola básica, favorece a formação do futuro professor.

Nesse sentido, o pioneirismo da Escola de Dança da UFBA a inscreve de forma relevante no campo, pois ela parece ter efetivado esse diálogo, ainda que somente em âmbito municipal de ensino. Esse é um breve panorama que pertence ao campo da dança e que vem sendo debatido e enfrentado por aqueles que se dedicam ao seu ensino na escola e por aqueles que formam seus futuros professores.

Além de todos os aspectos anteriormente apontados, específicos do campo da dança, a formação de professores hoje, independente da sua área de ensino, necessita estar em diálogo com a sociedade e com as questões que interpelam a escola a todo instante. Questões como violência, desigualdade social, gênero, etnia, pluralidade cultural precisam fazer parte das práticas pedagógicas atuais. Assim, uma instituição que forma professores necessita pensar concepções de ensino articuladas às discussões contemporâneas e proporcionar uma formação que possibilite a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Desse modo, ao conversar com os formadores coordenadores e professores, perguntei a eles o que não poderia faltar nessa formação. Na próxima seção entrarei na dança com os formadores, acompanharei seus passos, e colocarei no centro da discussão concepções de formação em dança.

Imagem 7. Projeto Arte no Currículo



Fonte: SMED. Disponível em <http://educacao.salvador.ba.gov.br>

## 6.1 Na dança com os formadores – experiências imprescindíveis

Compreender como vem se configurando a formação inicial do professor de dança no Brasil, no contexto de uma Universidade Pública com trajetória consolidada na área, representa o objetivo da pesquisa que dá origem a esta tese. Tendo em vista a discussão que envolve o ensino de dança na escola e sua inserção no currículo, assim como os desafios que envolvem a formação de professores, hoje, no Brasil, essa seção busca tornar visível o que, na visão dos sujeitos do estudo, não pode faltar nas experiências formativas desenvolvidas no âmbito do curso.

E na grande roda da pesquisa, seguiremos os passos dos formadores, assim como dos professores em formação inicial, na tentativa de compreender o que emerge dessa grande e necessária discussão. Quais concepções e práticas de formação em dança são desenvolvidas no seio da instituição que, a meu ver, se configura como pioneira no âmbito da formação de professores de dança, no Brasil. E, nessa dança circular que aposta na articulação entre a dança e a docência e coloca no centro do debate a formação do professor de dança, vejamos as diferentes visões acerca do mesmo tema. Sigamos seus passos.

Um professor que tenha um compromisso social, que vai trabalhar com autonomia e com as diferenças. É imprescindível essa noção de mundo e de perfil de um professor de dança conectado com um mundo contemporâneo, e que seja um facilitador dos processos de aprendizagem em dança (Antonio – coordenador).

Se você pensar em Jaque Delors, seria o aprender a ser e conviver, então estaria dentro desse eixo. Em seguida tem um eixo que trabalha com encontro das diferenças, então é quando você coloca ele em contato com as diferenças. Depois tem um terceiro eixo que trabalha as matrizes populares e africanas. Depois tem o eixo da dança e as tecnologias. E por último tem os processos de criação em dança como processos de ensino e aprendizagem. Então com esses eixos a gente vai caminhando, vai vendo quais são os conteúdos, competências que eu tenho que desenvolver (Berenice – vice-coordenadora).

Você trabalhar a questão do negro, étnico, o Brasil com sua presença do povo africano é fundamental que se estude. [...] Então o que eu acho fundamental hoje, é o estudante entender essa diversidade, estar aberto para a diversidade, e não para padrões específicos disso ou daquilo, mas a possibilidade de entender o que se tem e talvez isso sim seja fundamental (Dalva – professora formadora).

Com base nas falas acima, foi possível depreender que, para formar um professor de dança, não se pode abrir mão de uma concepção que tenha um compromisso com o social, e que, portanto, priorize trabalhar a autonomia, que promova o contato com as diferentes culturas e que favoreça os processos de ensino e aprendizagem em dança.

Tais aspectos estiveram presentes na fala de Antonio, quando ele afirma que, na formação em dança, não pode faltar um compromisso com o social, assim como deve-se favorecer a autonomia e promover o contato com as diferenças. Sua fala converge com o que relata Berenice quando ela descreve os eixos trabalhados no decorrer do curso, tais como aprender a ser e a conviver, e o encontro com as diferenças e as matrizes populares e africanas. Essa mesma visão dialoga e se confirma com a fala de Dalva, ao salientar a importância do estudante estar aberto para a diversidade. Embora as falas apontem para aspectos diversos, fica evidenciada uma convergência no sentido de expressar uma concepção de formação em dança, que se estabelece a partir da autonomia, que se volte para aspectos sociais e que garanta o contato com as diferenças e a pluralidade cultural.

Ressalto a possibilidade de diálogo entre os aspectos salientados pelos formadores com a *proposta metodológica da dança no contexto*, desenvolvida por Isabel Marques (2010). A autora propõe que o ensino de dança ocorra a partir de duas ações inter-relacionadas: a primeira se estabelece a partir da leitura do tripé arte, ensino e sociedade, a segunda envolve problematização, articulação, crítica e transformação. Marques (2010) defende que a partir dessa proposição podem ocorrer pesquisas, investigações, e ampliações de redes de conhecimento de cada professor em diálogo com seus alunos, com a dança e com a sociedade. A meu ver, o aspecto dialógico da proposta de Marques (2010) pode se aproximar dos aspectos salientados pelos formadores, que defendem uma concepção de formação em dança conectada com o social, que se estabelece a partir da autonomia e que esteja aberta e em diálogo com as diferenças.

Ainda sobre o que não se pode abrir mão em um processo formativo em dança, duas falas, em especial, conforme se poderá verificar a seguir, trouxeram para o centro do debate a importância da criação em arte em diálogo com a docência. A primeira aponta para a necessidade da compreensão e da experiência da dança enquanto arte, assim como a entrada na educação básica e todas as nuances que configuram o espaço

escolar. A segunda ressalta a importância da experiência da criação, indispensável na prática docente.

[...] uma entrada no teatro é necessária. Eu falo teatro muito mais como o espaço de apresentação, que pode ser na rua, qualquer espaço que seja privilegiado de apresentação, de cultura, então esse lugar da compreensão da dança como arte, eu acho fundamental. E das múltiplas possibilidades, como manifestação cultural. Então essa inserção eu acho que ela tem que ser a primeira de compreensão, e a entrada hiper potencializada no ensino básico, e aí dentro de todas as compreensões do ensino básico (Celina – vice-coordenadora).

A experiência da criação. Processos criativos onde ele passa por isso que eu falo essa coisa que pica, que deixa você criador em qualquer instância, porque quando você está motivado como criador você se sai em qualquer situação, a situação mais adversa você como professor, chega numa sala de aula, no município ou em uma escola bem pobre que não tem nada, se você é um criador você transforma aquela aula numa coisa maravilhosa (Carolina – professora formadora).

A partir dos relatos acima, foi possível perceber que as professoras apontam como imprescindível na formação do professor de dança a compreensão dela enquanto arte e a importância da experiência desse saber fazer em dança, o que, a meu ver, se configura como uma convergência. Um professor de dança que vivenciou experiências de criação em arte/dança poderá vir a propor ações criativas nas escolas, ainda que o ambiente escolar possa ser desafiador. O fato é que, em ambas as falas, há uma tentativa explícita em fazer dialogar a formação em dança com a docência.

Portanto, mais uma vez coloco no centro da grande roda da pesquisa o conceito de base de conhecimento profissional docente (SHULMAN, 2014). Acredito que a experiência no campo artístico, que conforme venho defendendo nesta tese, pode ocorrer na perspectiva da artesanaria (SCHÖN, 2000), se configura como o conhecimento pedagógico do conteúdo em dança (SHULMAN, 2014). No caso da dança, esse conhecimento consiste na compreensão dela enquanto arte, bem como na vivência no campo artístico, que envolve “a experiência da criação” (Carolina). Ao lado desses aspectos, há uma explícita referência à escola, seja no sentido de experimentar a docência, seja no sentido de insurgir com proposições criativas, ainda que em um ambiente desafiador.

Afirmo, ainda, que ao entrar na escola, a dança passa a dialogar com o ensino e, por isso, não é possível pensar a formação em dança sem fazer o esforço de pensar

também no conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança. Estar em um “espaço privilegiado de apresentação” é tão importante quanto vivenciar uma entrada “hiper potencializada no ensino básico” (Celina); essas vivências não são excludentes, mas necessárias para aqueles que futuramente poderão vir a atuar com a docência em dança. Defendo que, somente a partir desse diálogo, será possível pensar em outros sentidos possíveis de dança na escola.

No âmbito da mesma questão, Fabrício ressalta a importância da vivência na escola no decorrer do processo formativo dos futuros professores. Vejamos:

Uma delas é esse contato mesmo com o chão de fábrica, esse contato com a escola. É fundamental. Na licenciatura é imprescindível que o aluno entre na sala de aula e passe por todos os procedimentos, desde observação, até finalmente uma proposição de atividades e que ele reflita sobre as dificuldades, todas, que ele tem dentro desse contato, desse diálogo com a instituição, os professores, os alunos, com a comunidade (Fabrício – professor formador).

O trecho acima se alinha com depoimentos anteriores, quando aponta para a necessidade do estudante experimentar a docência, ainda na formação inicial. Fabrício defende que o estudante esteja em contato com a escola e vivencie todos os procedimentos que envolvem a docência. Essa concepção aponta para uma convergência de visões que, conforme venho argumentando, compreende a escola como um importante espaço formativo. Experimentar a docência de forma acompanhada permite agregar conhecimentos necessários e imprescindíveis na formação inicial do futuro professor de dança. Ressalto ainda que o contato com a escola, futuro campo de atuação profissional, permite ao estudante sedimentar sua base de conhecimento profissional docente que, de acordo com Shulman (2014), compreende um corpo de conhecimentos e habilidades para a formação do professor.

Até aqui segui os passos dos formadores, atenta aos aspectos citados por eles no que se refere ao que seria relevante no processo formativo dos professores em formação inicial. No movimento da roda, entre passos e relatos, foi evidenciado o esforço em buscar a aproximação entre a arte e a docência, tentando garantir o que é específico da arte, seus processos criativos e suas diversas formas de manifestação, assim como o que é específico da docência, da escola e do ensino.

Considerando que a dança circular é inclusiva, sobretudo porque nela cabem as diferentes visões acerca do mesmo tema, trago para o debate as entrevistas realizadas

com os futuros professores de dança. Os depoimentos que revelam suas visões acerca da formação inicial, assim como da docência, constituíram-se em um rico material de análise, o que justifica sua transcrição a seguir:

Trabalhamos com processos de amostragem, de criação e compartilhamento das criações. E através disso, o coletivo vai dando um direcionamento (Alessandra – professora em formação inicial).

Tem textos, aulas práticas, tem um pouco da vivência deles, rodas de diálogos pra saber a nossa vivência, como é que eu vou articular essa experiência com a experiência do professor que está mediando as aulas (Andreia – professora em formação inicial).

Nos 2 primeiros anos, a gente tem o foco em criação de repertório [de dança], são as aulas mais práticas, processos criativos. [...] a gente experiencia com os colegas, tem prática solística com o bacharelado. Quando a gente entra para o processo educacional, a gente consegue minimamente compreender os acessos pra formação... Aí começa os processos pedagógicos com os professores na sala (Caio – professor em formação inicial).

Sobre o que os professores fazem para ensinar, Alessandra ressalta os processos de amostragem, criação e compartilhamento. Já o relato de Andreia destaca o uso de textos, aulas práticas, e rodas de diálogos para troca de experiências entre estudantes e formadores. A fala de Caio põe em relevo a criação de repertório, aulas práticas e processos criativos. Ele ainda aponta a formação voltada para o processo educacional que aborda os processos pedagógicos em sala com os professores. De algum modo, os depoimentos convergem quando destacam os aspectos de criação e compartilhamento, o que deixa ver uma concepção de formação em dança mais interativa e colaborativa.

Novamente convido para o debate a proposta formativa desenvolvida no ateliê, e defendo que ela seja nuclear para a formação do professor de dança. Isso porque o processo de ensino e aprendizagem proposto no ateliê decorre da experimentação, em um percurso colaborativo, tal como os aspectos apontados pelos estudantes, futuros professores. Os processos de amostragem, as rodas de diálogo para troca de experiências, assim como a criação de repertórios de dança, são ações concretas, relatadas pelos estudantes, e que também podem ser desenvolvidas na proposição do ateliê, tal como defende Schön (2000).

Ainda sobre o que não pode faltar, ou sobre o que seria imprescindível em um curso de licenciatura em dança, os depoimentos ressaltaram a importância da prática da dança, que não necessariamente se refere a uma técnica de dança fechada, mas de um conhecimento que esteja em diálogo com a reflexão e com os saberes que configuram outros campos de conhecimento. As próximas falas tratam dessa consideração:

Uma reflexão crítica e uma prática. A reflexão seriam todos os conceitos, sejam eles da pedagogia, da filosofia, da área da história, da antropologia, [todos] têm colaborado muito. Então reconhecer primeiro essa base semântica epistemológica. [...] não pode faltar esse conhecimento das teorias e dos conceitos que vão fundamentar o ensino e a prática disso. E a prática ela não precisa ser ao pé da técnica especificamente, de uma técnica fechada, sistematizada. Ela pode ampliar os conhecimentos e fazer, inclusive, conexões (Daniel – professor formador).

Prática. Para o fazer. Uma das questões, na época que eu me formei aqui, é que era só prática. Era Dança Moderna 1, 2, 3, 4, 5, 6. Era muito desgastante, a gente tinha pouco acesso aos estudos mais teóricos, mais epistemológicos. E no mercado aí fora, os estudantes quando saíam daqui, não eram oportunizados porque eles não tinham a vivência, a experiência prática da dança, das estéticas de dança. E eu acho que isso foi um problema muito sério que a escola passou durante um determinado momento (Marília – professora formadora).

Os depoimentos de Daniel e Marília tocam em um ponto importante – a dança em diálogo com outros campos de conhecimento e seus respectivos conceitos e teorias. Nesse caso, a prática não necessariamente se refere a uma técnica de dança específica, mas pode partir de uma experiência e “ampliar” e fazer “conexões” (Daniel), o que parece ser um propósito de formação mais ampliada em diálogo com os diferentes contextos possíveis de atuação do professor de dança. O depoimento de Marília deixa ver que não foi sempre assim: durante algum tempo, na Escola de Dança da UFBA, a experiência da dança ainda estava restrita aos estilos específicos, o que de acordo com o relato trazia uma questão “desgastante” para a formação.

As falas dos professores deixam ver que, hoje, parece haver um esforço em se pensar uma formação em dança em diálogo com outros campos do conhecimento. Experimentar a dança a partir da troca de diferentes conceitos e teorias pode pôr em relevo uma perspectiva de dança mais plural, conforme apontei há pouco. O fato é que a instituição tem promovido mudanças no que se refere à formação desenvolvida.

Atualmente, devido às alterações legais, às mudanças do perfil do aluno, e com a aproximação entre a universidade e a escola básica, o curso de licenciatura em dança parece estar mais atento às questões da contemporaneidade e com uma proposição de formação em dança que se estabelece a partir do diálogo e da colaboração. Isso porque, conforme venho relatando, uma instituição não é algo estático no tempo: ela se movimenta e suas transformações são promovidas pelos sujeitos que dela participam.

E, por fim, destaco as falas das professoras formadoras, informantes privilegiadas do estudo, que tocam em pontos que se aproximam dos aspectos anteriormente discutidos. Os trechos a seguir revelam essas aproximações:

Os temas emergentes, os atravessamentos, essa questão de respeito, de reconhecimento, de diferença, de se ver no outro. As questões humanas para mim elas são fundamentais para formar o professor. Então o professor que nós vamos formar, ele tem que ter essa consciência, esse atravessamento com a saúde, com a arte, com a docência e com o mundo em si (Larissa – professora formadora).

[...] que esse licenciando assista espetáculos, que saia da sua zona de conforto, e que entenda a dança como um termo polissêmico. [...] que ele circule de uma forma mais ampla e que ele se entenda, desde cedo, como um professor de dança/arte. E obviamente os saberes pedagógicos e didáticos, sem nenhuma dúvida, os saberes ditos do campo da educação, do campo da psicologia, da antropologia... (Sônia – professora formadora)

Com base nas falas das formadoras, foi possível depreender alguns sentidos de formação para o professor de dança. O depoimento de Larissa defende a ideia de uma formação que aborde as diferenças, as questões humanas e que dialogue com outros campos do conhecimento. Já o relato de Sônia ressalta a importância dos estudantes assistirem a espetáculos de dança, e que passem a compreendê-la como um termo polissêmico. A formadora destaca ainda que, desde cedo, o estudante se veja como um professor, e que tenha contato com os diferentes saberes do campo da educação.

Embora os relatos tragam para o centro do debate diversos aspectos, destaco uma convergência no sentido de pensar em uma formação de professor de dança mais ampla e interativa. O sentido ampliado da dança permite que ela dialogue com temas emergentes, assim como com outros campos do conhecimento. A interação e a colaboração que configuram essa proposição passam pelo próprio entendimento que se tem de dança “como um termo polissêmico” (Sônia). Nesse sentido, não existe uma



única dança na escola, mas sim possíveis danças na escola. Destaco que as falas das formadoras convergem quando trazem em seus relatos uma proposição de formação em dança em diálogo com os diferentes campos de conhecimentos (seus conceitos e teorias), e com os diferentes contextos possíveis de atuação do professor de dança.

Saliento que alguns aspectos apontados pelas formadoras também estão presentes nos Referenciais Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Dança (2010), conforme análise realizada. No corpo do documento, ao referir-se aos conteúdos, abordam-se os temas emergentes na atualidade, tal como apontou Larissa. No trecho do texto que trata sobre competências e habilidades, dois aspectos são destacados – conhecimentos sobre o campo da dança, assim como aspectos que se destinam ao ensino (estratégias para a transposição do conhecimento em dança, em saber escolar), tal como apontou Sônia quando destacou os saberes pedagógicos e didáticos.

Ressalto, ainda, que a formação inicial do professor de dança representa um período formativo de grande relevância, visto que nele ocorrerá o acesso e a aprendizagem de conhecimentos que, amalgamados, conformarão a base de conhecimento profissional docente, que poderá ser acionada futuramente, no decorrer da ação profissional. De acordo com Schulman (2014), uma base para o ensino não deve ser compreendida como algo fixo e definitivo e chama atenção para o fato de que sua proposição carece ser “descoberta, inventada e refinada” (SHULMAN, 2014, p. 213).

Na busca por compreender o que não pode faltar nas experiências formativas desenvolvidas pelo curso de licenciatura em dança da UFBA, perguntei aos formadores coordenadores e professores o que eles priorizam na formação do professor de dança. Também busquei ouvir os estudantes e indaguei sobre o que seus professores faziam para ensinar. Ao dar as mãos aos atores do estudo, seguindo seus passos, foi possível compreender que eles priorizam o compromisso com o social, a autonomia do estudante, o contato com as diferentes culturas e ainda buscam favorecer os processos de ensino e aprendizagem em dança.

No centro da dança circular, ganha força o aspecto da compreensão e da experiência da dança enquanto arte, e o contato mais próximo entre a docência e a escola, o que me levou a dialogar com a base de conhecimento profissional docente e o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2014). Isso porque tal

conceito é o que identifica os distintos corpos de conhecimentos necessários para ensinar, representa a combinação entre o conteúdo (dança) e a pedagogia (ensino), no entendimento de como esses tópicos específicos se organizam e são apresentados nos processos educacionais em sala de aula.

Ao seguir os passos dos estudantes, quando indaguei sobre o que seus professores faziam para ensinar, pude perceber uma concepção de formação em dança interativa e colaborativa.

Os relatos dos formadores trouxeram ainda a prática da dança em articulação com outros campos do conhecimento, seus conceitos e teorias, reforçando um propósito de formação mais ampla, que considera e dialoga com os diferentes contextos possíveis de atuação do professor de dança.

Na próxima seção, buscarei compreender as práticas construídas pelos formadores a partir do que eles relatam e a partir do que relatam os estudantes.

## **6.2 Na dança com os formadores – o que se faz para formar o professor que ensinará dança na escola**

Nesta seção, as conversas se direcionam para as práticas dos formadores, no sentido de compreender o que eles fazem para ensinar. Na seção anterior, perguntei a eles o que não poderia faltar nas experiências formativas do curso de licenciatura em dança da UFBA; agora busco saber sobre como essa concepção de formação se faz presente nas disciplinas e/ou nas atividades curriculares com as quais eles trabalham. Considerando que a dança circular é plural e inclusiva, perguntei aos estudantes sobre o que seus professores fazem para ensinar. Perguntei ainda, como seriam suas aulas, caso eles fossem exercer a docência.

Imagem 8. Perspectiva(s)



Fonte: Autora, dossiê da pesquisa.

E na grande roda que acolhe a pesquisa, a dança e a docência, e que ao girar intensifica o sentido de comunhão, pude compreender o que sobressai nos relatos dos depoentes quando indago a respeito de suas práticas. Da fala de Antonio, depreendem-se dois aspectos: o primeiro se refere à conexão das ações realizadas na sala de aula com “o que está fora dali”; o segundo aponta a valorização das experiências trazidas pelos estudantes. Percebo uma convergência com as falas de Celina e Suzana, quando se referem ao termo *etnocologia*<sup>37</sup>, que parte da ideia de competências e apetências para a pesquisa, e considera a análise do trajeto da pessoa nesse processo. Nas três falas, fica evidenciada a ideia da valorização do percurso do sujeito no decorrer do processo formativo, tal como se poderá verificar nas transcrições a seguir:

Propor ações em sala de aula que estejam sempre conectadas com o que está fora dali, na dança, no corpo, nesse mundo, nessa experiência dançante [...] E valorizar as experiências que

<sup>37</sup>Termo cunhado pelo professor Doutor Armindo Jorge de Carvalho Bião, ator e encenador, um dos fundadores da Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA. Criou e presidiu a Associação Brasileira em Artes Cênicas (ABRACE), entre 1998 e 2002. Também dirigiu a Fundação Cultural do Estado da Bahia, entre 2003 e 2006.

eles trazem, os desejos deles de participarem de festivais. Eu acho que tudo é complemento para uma formação (Antonio – coordenador).

A gente tem um trabalho, prioritariamente, pela Etnocenologia, [...] A Etnocenologia, no geral, parte de competências e apetências para pesquisa. Então trabalha muito a autopercepção, a autocompreensão, o que você tá fazendo aqui, quais são suas vontades, o que te trouxe. Então tem toda essa análise do trajeto da pessoa (Celina – vice-coordenadora).

[...] a gente trabalha uma reflexão muito grande, a partir dos conhecimentos históricos, filosóficos, da dança contemporânea, esse aluno pensar em sua própria trajetória. E trabalhar a dança como área de conhecimento [...] é você justamente pensar esse sujeito através do seu trajeto e construir um objeto de interesse de pesquisa dentro de uma área de conhecimento (Suzana – coordenadora) .

Embora a fala de Antonio não se refira diretamente à proposta desenvolvida pelo conceito de Etnocenologia, foi possível depreender que existe uma convergência no sentido de incorporar, no processo formativo, as experiências trazidas pelos estudantes. Essa perspectiva faz com que o estudante tenha uma “autopercepção” e uma “autocompreensão” (Celina) no decorrer da sua formação e possa agir dentro dessa triangulação que envolve sujeito, trajeto e objeto. Essa perspectiva fica explicitada na fala da licencianda Andreia quando pergunto-lhe o que os professores fazem para ensinar. Vejamos:

Então, essa questão da gente prestar atenção no sujeito é daqui da Escola de dança. O professor faz muito isso. Eles trazem a bagagem deles, mas também compartilham com a nossa bagagem. E faz também com que a gente compartilhe com outros colegas, que também têm as suas experiências, as suas vivências e aí a gente vai tecendo as aulas, acontecendo as aulas (Andreia – licencianda).

De fato, gira no compasso dessa dança um sentido comunitário que olha para as trajetórias trazidas pelos sujeitos. A Escola de Dança da UFBA parece acolher e incorporar a experiência do sujeito no decorrer do processo formativo em arte/dança. Essa escolha parece ser intencional e tem como um dos objetivos promover um sentido de formação mais autônomo e crítico, conforme aponta Celina:

E a gente tem tido um resultado muito bacana, porque a gente vê que essas turmas tem uma apropriação muito mais forte do que é a dança a partir do seu próprio olhar, da sua própria compreensão de mundo, consegue vincular muito mais os discursos postos e as suas próprias compreensões para gerar outras coisas interessantes. Então é um pessoal que tem um senso de pertencimento muito grande aqui (Celina – vice-coordenadora).

O relato a seguir é da professora Berenice: nele ela explica em quais componentes curriculares atua. Um aspecto evidenciado, a partir da concepção da *dança como tecnologia educacional*, é a tentativa de pensar uma formação que busca articular o que é específico do campo da dança (processos de improvisação e experimentação) em diálogo com propostas voltadas para o campo educacional.

Eu trabalho com *dança como tecnologia educacional* e trabalho com os estágios. Na parte pedagógica, a gente articula dança como tecnologia educacional, e tem duas disciplinas que se chamam laboratório de corpo e de criação... Então eles [licenciandos] vão exercitar, elaborar planos de aula, trabalhando com essas questões que estão aqui. Então a gente começou a fazer um exercício de olhar pra essas improvisações, olhar pra esses processos de criação coreográfica e ver que elementos têm dentro deles que eu vou estar levando, colocando à disposição da educação (Berenice – vice-coordenadora).

A fala de Roberta aponta para o mesmo aspecto explicitada por Berenice. A metodologia trabalhada no eixo pedagógico do curso, por eles nomeada de *dança como tecnologia educacional*, busca pensar os processos de criação e experimentação em dança articulados aos processos de ensino e aprendizagem. Vejamos o relato de Roberta:

Eu tenho trabalhado nos últimos anos com os estágios, com as metodologias, que a gente chama de *dança como tecnologia educacional*. Eu tenho trabalhado com os laboratórios de criação, que são espaços de criação artística, mas uma criação que está sempre articulada com as metodologias pra gente, a partir da criação, identificar possibilidades de aprendizagem e articular os processos de aprendizagem com processos de criação (Roberta – coordenadora).

Reconheço que, a partir da perspectiva por ambas explicitada, há um esforço por parte dos formadores em propor uma mediação entre os conhecimentos específicos do campo da dança, que nos relatos se conformam como a improvisação e a criação, e possibilidades de processos de ensino e aprendizagem na escola.

Ao me colocar na dança circular, novamente ressalto que a formação do professor de dança pode encontrar assento na perspectiva da epistemologia da prática. Existe na arte/dança uma forma de aprender que considera o fazer, o refazer, e o percurso como processos de ensino e aprendizagem em que não há dicotomia entre a teoria e a prática, mas sim a articulação entre os diferentes saberes, tal como na proposição encontrada no ateliê.

Nessa perspectiva, o trabalho colaborativo, a artesanaria, e o talento artístico, se revelam como aspectos que, juntos, configuram uma proposta de ensino e aprendizagem, denominada por Schön (2000) de epistemologia da prática. Chamo a atenção para esse modo de conceber epistemologicamente a formação docente, construído na interface entre prática, reflexão e experiência, e que encontra aderência nos processos artísticos, revelando outras “possibilidades de aprendizagens” (Roberta).

Na proposição do ateliê, espaço favorecedor para o desenvolvimento da aprendizagem, onde prevalece uma ação acompanhada, e a aprendizagem ocorre a partir da reflexão-na-ação, o processo é tão ou mais importante que o produto. A experimentação, tal como ocorre na proposta desenvolvida nos “laboratórios de criação” (Roberta), representam espaços de aprendizagens que articulam saberes (da arte e da docência). Os conceitos de conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação, podem dialogar diretamente com os processos de ensino e aprendizagem em arte/dança, visto que partem de atividades espontâneas da vida diária, e buscam novas soluções que poderão levar a reflexão, antes ou depois da ação. Essa prática reflexiva, conforme venho defendendo nesta tese, pode ser melhor desenvolvida no ateliê, onde ocorre uma acentuada valorização da experiência, da interação e do trabalho colaborativo.

No próximo relato, Celina fala sobre sua experiência no componente curricular *dança como tecnologia educacional*, e chama para conversa outros temas. Vejamos:

[...] *dança como tecnologia educacional 2* é o primeiro estágio de observação deles. É quando eles entram na escola. Eu já peguei turmas que tiveram dificuldades muito grandes no

início, porque se viram dentro da escola e não se percebiam (professores) e queriam outras situações [...] então a gente tinha uma dificuldade muito grande. E a gente contou com parcerias muito boas dentro da educação pública com professoras que recebiam os alunos muito cuidadosos. Pra mostrar e apresentar as possibilidades que aquele lugar não é um lugar só de dificuldade, mas é um lugar de possibilidades, que você pode fazer muito. Então eles terminavam se revendo e revendo suas concepções (Celina).

A partir do depoimento de Celina, destaco um aspecto que merece ser discutido: a importância da parceria entre a universidade e a escola básica, em especial, do diálogo entre os professores formadores, os estudantes, e os professores da escola pública. Essa triangulação revela o que Schön (2000) aponta como trabalho colaborativo e Cochran-Smith (1999) nomeia de conhecimento na prática.

A epistemologia da prática compreende e defende um *ethos* próprio de ensinar e aprender que vê a ação como um espaço formativo. Essa configuração, conforme venho discutindo, não busca fazer dicotomias, e sim afirmar a escola e a perspectiva desenvolvida no ateliê como espaços que possibilitam outras formas de processos de ensino e aprendizagem. Os estudantes “com parcerias muito boas dentro da educação pública” (Celina) aprendem a agir como um profissional (NÓVOA, 2017) e passam a refletir sobre suas ações, tal como afirma Schön (2000) no conceito de reflexão na ação e “terminam se revendo e revendo suas concepções” (Celina).

O próximo depoimento é o de Caio, que está finalizando o curso e pretende continuar dançando e ensinando a *Tribal Fusion*<sup>38</sup>, além de cursar o mestrado na própria Escola de dança da UFBA. Seu relato se refere à sua experiência acerca do estágio formal e suas impressões sobre o ensino de dança na escola:

No estágio [...] é justamente saber que no campo formal tem especificidades, tem demandas diferentes do que no campo informal. No campo formal, são crianças que estão em uma escola básica e que precisam lidar com N matérias... [...] muitas vezes a criança não quer dançar, então como é que a gente, pensando numa educação emancipadora, não reprime o estudante, não coloca ele num local de inferioridade, como é que a gente lida com essas pessoas!? E principalmente como é que a gente pode incentivar essas pessoas a gostar, praticar, ou minimamente observar em dança (Caio – professor em formação inicial).

---

<sup>38</sup> Fusão da dança do ventre do estilo tribal americano com a dança do ventre do cabaré americano.

Nota-se uma clara compreensão acerca da especificidade do ensino de dança na escola, marcada por aspectos que giram em torno do interesse do aluno acerca da dança, assim como a presença de uma conformação curricular disciplinar e conteudista. De acordo com Caio, o desafio é oferecer propostas que promovam o contato do aluno com esse campo de conhecimento, sem ter uma postura opressora e, ao mesmo tempo, despertar o interesse pela prática da dança e seus aspectos estéticos.

Esse é um grande desafio, conforme venho apontando: a inserção da dança no currículo tem sido marcada por uma visão que minimiza seu potencial artístico, estético e pedagógico. Cabe aos formadores, assim como aos futuros professores pensarem em propostas de ensino e aprendizagem em dança que potencializem suas possibilidades na escola, tal como se pretende no eixo pedagógico do curso – *dança como tecnologia educacional*.

Outro aspecto que ganhou força nos relatos dos formadores se refere à importância do encontro para o planejamento entre os professores que estão à frente dos módulos. O primeiro relato destaca o diálogo com o objetivo de promover o entrelaçamento entre as experiências; já o segundo dá relevo à importância desse diálogo entre os pares com o objetivo de promover a interação, e conhecer quais propostas estão sendo desenvolvidas pelos colegas, assim como quais dificuldades estão surgindo a partir delas. Os próximos depoimentos tratam sobre esses aspectos:

Como a gente trabalha com módulos e a gente diz que a gente trabalha com times [...] Então, qual é o desafio da gente? Fazer com que esses três professores dialoguem pra que essas experiências não fiquem separadas. [...] a gente tem estudo do corpo (na primeira metade do curso), processo criativo e crítico-analítico (Berenice – vice-coordenadora).

[...] a gente sempre tenta fazer aqui, um planejamento mesmo entre os professores de cada módulo ou de cada semestre, para que os módulos interajam entre si, e que eles [formadores] saibam das atividades propostas. Então, quais são as dificuldades, as demandas, como por exemplo a grande dificuldade de escrita ou de leitura por parte dos alunos. [...] é ter espaços dentro do planejamento semestral para que os professores se encontrem, de diferentes matérias, para fazer um mapeamento dessas dificuldades (Fabrício – professor formador).

Percebo que há um esforço em promover o diálogo entre os formadores que estão à frente dos módulos (*estudos do corpo, processos criativos e crítico-analíticos*),



visto que a proposta do curso não é trabalhar de forma disciplinar, e sim a partir de módulos que pretendem desenvolver os conhecimentos de forma contínua e articulada e daí a importância do planejamento coletivo. Busca-se, ainda que possa haver dificuldades, promover uma formação mais interdisciplinar e interativa.

Na dança com os formadores, destaco, por fim, os depoimentos de Carolina e Marília acerca do que elas fazem em suas aulas quando trabalham com processos criativos, e quais metodologias ganham força em suas ações. Os trechos a seguir apontam para esses temas:

Nos processos criativos, entusiasmando cada um para que crie suas próprias propostas. Nas vivências, digamos assim, de espaço, de corpo e ambiente, ir para outros lugares, ter aulas em outros lugares e ver que a dança pode acontecer em qualquer momento, então eu trabalhei muito isso. Trabalhei muito inspiração na observação (Carolina – professora formadora).

Propor princípios metodológicos para o ensino de uma dança negra. Então, quando eu vou para a sala de aula, se eu vou trabalhar com processos de criação, eu vou trabalhar com esses princípios de dança que eu aplico aqui e claro eu vou buscar autores que dialoguem (Marília – professora formadora).

Ainda que as formadoras enfatizem caminhos distintos, suas falas convergem, visto que ambas se referem ao modo como desenvolvem os processos criativos trabalhados em suas aulas. Carolina dá ênfase à observação, enquanto Marília afirma trabalhar com princípios metodológicos para o ensino de uma dança negra. Na primeira fala, me parece que há uma intenção em promover um sentido de autonomia no processo criativo ao possibilitar que cada um “crie suas próprias propostas” (Carolina). Já no segundo depoimento, percebo que há um espaço para que o estudante conheça outras proposições metodológicas para o ensino de dança, o que deixa ver uma visão mais alargada de corpo e cultura, em diálogo com outras epistemologias e formas de conhecimento destinadas à dança.

Nas entrevistas que realizei com os professores em formação inicial, além de perguntar a eles o que os professores faziam para ensinar, perguntei ainda sobre como seriam suas aulas caso eles fossem exercer a docência. As próximas narrativas deixam ver ações como promoção da autonomia, não reprodução dos padrões de violência, priorizar os aspectos afetivos e lúdicos, e a busca pela construção do conhecimento em dança como algo que possa ser libertador. Vejamos seus relatos:

Eu acho que eu contribuiria mais pela via do afetivo, do atitudinal. De ver a dança não só como conteúdo, mas de ver a dança como um campo de construção de outros conhecimentos, de você estar fortalecendo essa ideia da autoria, autonomia, alteridade e você não tá ali como professor detentor do conhecimento, mas você estar dialogando. Mediar processos, ouvir, essa escuta mais atenta, talvez a não reprodução desses padrões de violência. Talvez eu buscaria essa via nas minhas aulas (Alessandra – professora em formação inicial).

Se for ensino fundamental, eu trago uma questão bem lúdica. E começo esse trabalho com eles de direção, trabalhar questões de espaço, que seria direita, esquerda, frente, trás, lateralidade. Então, todas essas questões para entrar nessa técnica que eu tô te falando desse fator da dança e do espaço, então eu traria uma coisa lúdica para eles. Depois vou para a coreografia. Como é que eu faço coreografia? Conto uma história, criança adora história. Você cria uma história e dentro dessa história eles vão dançar (Andreia – professora em formação inicial).

Eu sempre passo pela autonomia [...] processo de improvisação. Então seria entre o conhecer do repertório e a autonomia para a criação. Dessa forma se constitui o conhecimento, um conhecimento que não é repressivo, mas de fato libertador, porque eu não direciono ninguém, a pessoa que se autodireciona a partir da experiência dela, eu só dou um engate e mostro alguns pontos. Pra mim, o papel da universidade hoje em dança é essencial (Caio – professor em formação inicial).

Alessandra afirma que iria pela via do afeto e, a partir da dança, proporia a construção de outros conhecimentos, buscaria fortalecer a autonomia dos alunos, a autoria e a alteridade e, para tanto, atuaria como mediadora dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem em dança. Já Andreia recorreria à ludicidade, à contação de histórias, e ainda ao trabalho com noções espaciais. Caio por sua vez, destaca o uso dos processos criativos a partir da improvisação, ele também destaca a autonomia, o que converge com a fala de Alessandra. Caio ressalta ainda que essa forma de conceber o ensino pode vir a constituir um conhecimento que não seja repressivo, mas sim libertador, tal como afirma Alessandra quando relata que não reproduziria padrões de violência.

Os processos de criação em dança, de acordo com o depoimento de Caio, podem ocorrer por meio da improvisação, deixando ver a construção e a elaboração do conhecimento por meio da interface entre a experiência, a ação e a reflexão, tal como sugere a proposição do ateliê em Schön (2000). Do mesmo modo, posso pensar que a improvisação, a consciência corporal e o movimento dançante, são conteúdos específicos do campo da dança que, ao dialogarem com o ensino e com o como ensinar,

se aproximam do conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança. Esse conceito identifica as partes distintas do conhecimento para o ensino, e também diz respeito ao “amalgama específico de conteúdo e pedagogia, que é de domínio exclusivo de professores” (ALMEIDA, ET AL, 2019, p. 134). De acordo com os depoimentos, foi possível constatar que os futuros professores, caso venham ensinar dança na escola, pretendem atuar pela perspectiva do diálogo e da mediação, o que me leva a chamar para a argumentação Paulo Freire (1997).

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1997), Freire concebe a educação como prática da liberdade e da criticidade. No intuito de criticar a educação tradicional, denominada por ele de bancária, propõe que o processo de ensino e aprendizagem ocorra em constante diálogo entre alunos e professores. Nesse sentido, ambos aprendem, e o conhecimento se produz por meio de uma relação dialógica. O termo dialogicidade acabou tornando-se usual no campo e, em alguns casos, utilizado de forma indevida. O diálogo entre professores e alunos expresso em uma relação de dialogia através da estratégia de ensino da dialogicidade é uma tônica dos círculos de cultura e da aprendizagem através de temas geradores, propostos por Freire (1997), assim como a mediação e a negociação.

Ao seguir os passos dos professores em formação inicial, percebo que ganha força um ideal de docência que se constrói na perspectiva da dialogicidade, pela intenção da construção do conhecimento em dança que não reproduza padrões de violência, e que ressalte a autoria, a autonomia e a alteridade, assim como concebe Freire (1997). O fato é que os futuros professores parecem saber o que fazer, caso venham ensinar dança na escola, e veem a formação superior em dança como algo “essencial” (Caio).

Quando cheguei tudo, tudo  
Tudo estava virado  
Apenas viro, me viro  
Mas eu mesma viro os olhinhos

Só entro no jogo porque  
Estou mesmo depois  
Depois de esgotar  
O tempo regulamentar

De um lado, o olho e desaforo  
E que me diz o meu nariz arrebitado  
E não levo para casa  
Mas se você vem perto, eu vou lá

Eu vou lá

No canto do cisco, no canto do olho  
A menina dança  
Dentro da menina  
A menina dança

E se você fecha o olho  
A menina ainda dança  
Dentro da menina  
Ainda dança

Até o sol raiar  
Até o sol raiar  
Até dentro de você nascer  
Nascer o que há  
(Novos Baianos – A menina Dança)

Encaminho-me para o final do capítulo que buscou colocar em debate concepções e práticas de formação em dança, a partir das visões dos formadores coordenadores e professores do curso de licenciatura em dança da UFBA, assim como a partir da visão dos estudantes, futuros professores de dança.

Na dança com os formadores, foi evidenciada a importância de suas práticas estarem conectadas com o contexto atual e com o que está “fora dali” (Antônio), assim como a valorização das experiências trazidas pelos estudantes, fato que se confirmou na fala da estudante Andreia quando afirmou que os formadores buscam saber “que experiência eu trouxe”.

Outro tema bastante presente nas narrativas dos sujeitos foi o eixo pedagógico do curso *dança como tecnologia educacional*, que busca pensar processos de ensino e aprendizagem a partir dos saberes que constituem o conhecimento do conteúdo (SHULMAN, 2014) em dança, o que me levou a dialogar com a epistemologia da prática e a proposição da formação desenvolvida no ateliê. Os formadores também destacaram a importância do planejamento entre os professores que estão à frente dos módulos, revelando um sentido mais dinâmico de formação para além de uma perspectiva disciplinar.

Termino o capítulo evidenciando pontos que ganharam força nos relatos dos atores do estudo e foram por mim discutidos. Entre concepções e práticas de formação, dois aspectos principais foram abordados: o primeiro buscou compreender o que os formadores consideravam imprescindível na formação do professor de dança; o segundo deixou ver como esses aspectos são trabalhados nas disciplinas e nos cursos por eles

ofertados. E no compasso dessa dança, couberam também as visões dos estudantes. Busquei saber sobre o que seus professores faziam para ensinar, e perguntei a eles sobre como seriam suas aulas caso eles fossem ensinar dança na escola.

Segui os passos desses atores que trouxeram, para o centro da roda, sentidos e perspectivas acerca da formação do professor dança. Na articulação entre a dança e a docência, ganha força a importância da experiência do processo artístico, o diálogo entre os conhecimentos do campo da dança com outros campos de conhecimento, uma concepção de ensino que busca potencializar o fazer pedagógico da dança e a aposta em uma formação interativa e colaborativa.

Sobre o que não pode faltar nas experiências formativas desenvolvidas pelo curso, alguns aspectos se revelaram convergentes, tal como o compromisso com o social, a autonomia do estudante, o contato com as diferentes culturas e a tentativa de favorecer os processos de ensino e aprendizagem em dança. Outro tema que ganhou força nos relatos foi a importância da experiência da dança enquanto arte em diálogo constante com a docência, o que me levou a conversar com a base de conhecimento profissional docente (SHULMAN, 2014).

E, no compasso da dança, destaco as visões dos futuros professores: perguntei-lhes o que seus professores faziam para ensinar. Eles revelaram aspectos convergentes ao destacarem os processos de criação e compartilhamento em dança, o que deixa ver uma concepção de formação em dança mais interativa e colaborativa.

E ainda, sobre o que não pode faltar nas experiências formativas desenvolvidas pelo curso, percebi um sentido comum que apontou uma concepção mais alargada da dança enquanto arte em diálogo com a escola.

As práticas de formação desenvolvidas pelos formadores coordenadores e professores, a partir do que eles relatam e a partir do que relatam os estudantes, fez emergir aspectos convergentes que ganharam força nas discussões empreendidas. Há um esforço em construir uma prática que dialogue com o contexto contemporâneo; há também uma explícita incorporação dos percursos trazidos e compartilhados pelos sujeitos nos processos formativos.

Outro aspecto bastante presente nos relatos foi o eixo pedagógico do curso *dança como tecnologia educacional* que, a partir dos saberes que constituem o conhecimento em dança, busca pensar em proposições de processos de ensino e aprendizagem na área. Tal aspecto reforça minha tese que defende que a formação do

professor de dança pode encontrar assento na perspectiva da epistemologia da prática (SCHÖN, 2000) e na formação desenvolvida no ateliê. Isso porque a construção do conhecimento em arte considera o processo como um fator importante, o fazer e o refazer, o talento artístico, e o trabalho colaborativo como espaços de experiências de ensino e aprendizagem, que possibilitam um outro espaço formativo, em oposição à racionalidade técnica.

E, por fim, na grande dança circular da pesquisa, perguntei aos futuros professores sobre como seriam suas aulas caso eles fossem ensinar dança na escola e, a partir de suas falas, foi possível verificar um ideal de docência que se constrói na perspectiva da dialogicidade e da mediação, pela intenção da construção do conhecimento em dança que não reproduza padrões de violência, e que ressalte a autoria, a autonomia e a alteridade.

No próximo capítulo, tecerei minhas conclusões acerca da pesquisa demarcando como as concepções e práticas de formação do professor de dança no contexto da UFBA, uma instituição referencial na área, me ajuda a reconhecer e a defender uma formação profissional construída na experimentação.

## CONCLUSÕES

Imagem 9. Terpsícore: musa de la danza. Salvador Dali (1971)



Fonte: [thedaliuniverse.com](https://www.thedaliuniverse.com)  
Disponível em: <https://www.thedaliuniverse.com/es>

Terpsícore é uma das nove musas da Mitologia Grega, filha de Zeus e Mnemósine. A história conta que as musas tinham como atribuição inspirar a criação artística ou científica. Terpsícore é aquela que adora dançar, e sua arte é representada pela dança, seu atributo uma lira, e o significado de seu nome – a rodopiante. Inspirada pela imagem da Terpsícore, pela ideia do rodopio e do movimento circular que percorreu essa tese, reúno algumas constatações que, juntas, representam as principais contribuições do estudo desenvolvido.

Ao longo da pesquisa, abordei o tema da formação do professor de dança e, para tanto, busquei compreender como vem se configurando a formação inicial do professor de dança no Brasil no contexto de uma Universidade Pública com trajetória consolidada na área.

Dediquei-me a conhecer o percurso que delineia o processo de aprender a ser professor de dança em um curso de licenciatura. Nessa direção, busquei perscrutar como é essa formação, como mobiliza saberes/fazerem a favor do processo de tornar-se

um professor de dança, e como são as relações que estabelecem com a base de conhecimento profissional docente e com a perspectiva da prática reflexiva.

Defendi, ao longo da tese, que a formação em dança pode dialogar com a proposta da prática reflexiva (SCHÖN, 2000), em especial com os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no ateliê. Do mesmo modo, também sinalizei para a necessidade em se conformar uma base de conhecimento profissional docente (SHULMAN, 2014) do professor de dança.

A partir da ótica (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2012), me aproximei dos relatos de treze sujeitos (coordenadores, professores formadores-NDE, e professores em formação inicial) com o intuito de depreender suas visões e concepções acerca da formação inicial do professor de dança desenvolvida pela Escola de Dança da UFBA. E ainda, com os relatos de duas professoras formadoras que atuam em outras instituições de ensino superior, na condição de informantes privilegiadas. Os depoimentos dos participantes estiveram circunscritos em dois eixos analíticos centrais: a formação inicial do professor de dança, e as concepções e práticas de formação em dança.

De acordo com o primeiro eixo de análise da pesquisa – a formação inicial do professor de dança –, busquei inventariar como os depoentes compreendiam a formação do professor de dança, atendendo, desse modo, ao primeiro objetivo do estudo. A partir do material analisado e de suas evidências, busquei apresentar alguns aspectos recorrentes que me possibilitaram promover um diálogo entre as visões e compreensões dos formadores a respeito da formação inicial do professor de dança e a epistemologia da prática.

O primeiro aspecto relatado referiu-se ao fato da necessidade de se considerar a **experiência** trazida pelo estudante no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem. A partir desse primeiro ponto, outros foram ressaltados, tal como a ideia da **reflexão** acerca dos elementos que compõem a linguagem da dança e, ainda, a importância da **vivência** no campo da dança. Vivenciar, no sentido de experimentar, de viver os processos formativos em dança, revelam um modo de ensinar e aprender bastante específico do campo da arte/dança. Esse processo/percurso, que tem como alicerce a artesanaria, permitiu-me construir uma interlocução com a proposta desenvolvida no ateliê.



Tenho argumentado que os processos de ensino e aprendizagem em dança dialogam e encontram aderência com a perspectiva do ateliê e da prática reflexiva, visto que se desenvolvem a partir da experimentação, da repetição, imbuídos de uma atitude de análise e investigação. Outro aspecto em que percebo uma interlocução entre a aprendizagem em dança e a prática reflexiva é o fato de esse processo ser compartilhado com outras pessoas, tal como professores e colegas de turma, o que revela parceria e colaboração. Ao mesmo tempo, destaco o ponto da reflexão dos elementos que compõem a linguagem da dança, evidenciado nos relatos. Estabelecer uma relação reflexiva com a prática, a partir da ação, também são modos de ensino e aprendizagem que se articulam com a proposta da prática reflexiva.

Junto desses aspectos, outros foram abordados, tal como a importância em se **vincular a dimensão artística com a pedagógica, e estreitar o diálogo entre a formação inicial e a escola básica.** Destaco que, a dança, ao inserir-se no contexto escolar passa a dialogar com o ensino, por isso venho defendendo a necessidade em se construir uma base de conhecimento profissional docente para o professor de dança, em especial o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança. Esse conceito revela justamente o amálgama dessas duas dimensões, que já não se encontram separadas, mas sim unificadas e compõem as ações dos professores de dança no momento do ensino no contexto escolar. Conhecer profundamente os conteúdos do campo da dança são tão importantes como saber ensiná-los.

Compreendo que essa seja a especificidade do professor de dança na escola, e que, portanto, justifica a sua presença enquanto profissional do ensino de dança na escola, dentro do componente curricular arte. Para além dos conhecimentos específicos da dança e da arte, ensinar requer conhecimentos específicos do campo da educação, como a didática, por exemplo, que se destina aos pressupostos teórico-metodológicos do ensinar e aprender.

A partir dos achados do estudo, pude perceber que os formadores compreendem a necessidade da construção desses saberes/fazeres específicos dos professores de dança para o contexto escolar e, portanto, defendem a aproximação entre a universidade e a escola. Esses espaços entrelaçados permitem formular conhecimentos ainda na formação inicial, por meio do trabalho colaborativo entre professores em formação inicial e outros mais experientes, em ambiente de baixo risco, estabelecendo uma

relação reflexiva com a prática, assim como defende Schön (2000) na epistemologia da prática.

Dentro do mesmo eixo analítico, busquei analisar a proposta curricular da Escola de Dança da UFBA, atendendo, desse modo, ao segundo objetivo do estudo. Nos relatos dos sujeitos, foi evidenciado o Programa de Reconstrução Curricular para o Curso de Graduação em Dança (2000-2005), de acordo com seus depoimentos, esse programa representou um divisor de águas na história da instituição. No processo de mudança curricular, o curso passou a atuar em uma **perspectiva interdisciplinar**, estabeleceu como eixo pedagógico do curso o termo – **dança como tecnologia educacional** –, e modificou a configuração matricial para **módulos interdisciplinares**, revelando, assim, uma **visão dialógica e multirreferencial** de ensino.

Além dos módulos, nessa nova conformação, consideraram-se também como componentes básicos os **laboratórios** de criação e experimentação do corpo. Chamo atenção e destaco que os laboratórios são espaços formativos que se destinam à vivência, à experimentação, e à investigação dos conteúdos da dança e do corpo, são momentos que viabilizam troca entre pares e possibilitam a construção do conhecimento em dança. Essa construção pode ocorrer por meio de uma composição coreográfica, pode também promover o diálogo com outras linguagens, como a vídeo-dança ou a fotografia, ou pode ainda possibilitar mostras de dança a partir das experimentações. Os laboratórios promovem o exercício da prática reflexiva na medida em que partem de processos de ensino e aprendizagem que decorrem da experimentação, do fazer e refazer, da tentativa, do erro e do acerto por meio de um percurso investigativo e que permite construir conhecimento de forma compartilhada.

Essa é a perspectiva do ateliê, tratada por Schön (2000), e que defendo para a formação do professor de dança. Ao longo desse estudo, pude constatar que os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos para a formação do professor de dança para o contexto escolar, no seio da instituição investigada, representam a expressão da prática reflexiva. Destaco, ainda, que essa prática reflexiva, esse modo de desenvolver o ensino e a aprendizagem em dança, revela o próprio conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança. Agora já não pensamos mais em conhecimentos distintos, entre a arte e a pedagogia, mas sim no amálgama desses dois campos que, entrelaçados, conformam o conhecimento pedagógico do conteúdo, que é de domínio exclusivo dos professores de dança.

De acordo com o segundo eixo de análise – concepções e práticas de formação em dança –, busquei inventariar o que os sujeitos do estudo consideravam imprescindível na formação do professor de dança para o contexto escolar. A partir dos relatos dos formadores, saliento o aspecto que se refere à **compreensão da dança enquanto arte**, e a importância do **saber/fazer em dança**, em especial no que se refere à criação artística. Outro ponto demarcado foi a necessidade da **entrada do estudante no contexto escolar**, ainda na formação inicial.

Quanto ao primeiro aspecto, destaco a ideia do saber/fazer em dança aliada a experiência no campo artístico e a criação em dança. Em relação ao segundo, retoma-se a ideia da escola como um importante espaço formativo. Considero que esses dois pontos, em interlocução, apontam para o propósito em fazer dialogar a dança e a docência. Conforme venho afirmando, a experiência da experimentação e da criação no campo da dança, a partir da proposição da prática reflexiva, que envolve artesanias, talento artístico e ação investigativa, pode se configurar como o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança.

De acordo com as constatações da pesquisa em tela, pude perceber que, na visão dos formadores, vivenciar processos criativos em dança é tão importante quanto vivenciar a docência. Esses conhecimentos adquiridos no seio da formação inicial, não são excludentes, mas sim necessários para aqueles que, futuramente, poderão vir a atuar com a docência em dança. Somente a partir desse diálogo será possível pensar em outros sentidos possíveis de dança na escola.

Dentro do mesmo eixo analítico, busquei compreender como as concepções esboçadas pelos formadores se traduzem em suas práticas nas disciplinas/cursos por eles desenvolvidos, em diálogo, desse modo, com o terceiro objetivo do estudo. Nessa direção, veio à tona o eixo pedagógico do curso – **dança como tecnologia educacional** – que, de acordo com os depoimentos, se traduz em processos de ensino e aprendizagem a partir dos elementos que constituem o campo da dança. Chamo atenção para a natureza dos elementos específicos da dança, que podem decorrer **da improvisação, da experimentação e da criação**.

A partir dos relatos dos depoentes, na trajetória formativa desenvolvida pelo curso de licenciatura em dança da UFBA, pude verificar que a formação do professor de dança se constrói na perspectiva do ateliê. Afirmando isso porque os formadores, ao buscarem propor processos educacionais a partir dos elementos que compõem a dança,

promovem a valorização da experiência, da criação, da interação e do trabalho colaborativo.

Compreendo ser essa a própria tradução da epistemologia da prática, tal como defende Schön (2000). Afirmando ainda que a prática reflexiva, nesse contexto, é a expressão do conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança. Nele já não é possível pensar em processos de ensino e aprendizagem que ocorram a partir de dois campos de conhecimentos distintos, mas sim de um amálgama, que articula dança e docência e se expressa nas ações dos professores de dança.

Ainda na direção de buscar compreender como as concepções esboçadas pelos formadores se traduzem em suas práticas, ganha força a importância do encontro entre os professores que estão à frente dos módulos para viabilizar a troca entre as experiências que estão em desenvolvimento. Essa concepção de **planejamento coletivo**, alicerçada em uma visão interdisciplinar e interativa, reforça o que defendo para a formação do professor de dança. A troca entre pares, e o trabalho colaborativo é um aspecto presente na proposta do ateliê, tal como venho argumentando ao longo do estudo.

Sobre as ações dos formadores saliento, ainda, as **metodologias** que favorecem os **processos criativos** em sala de aula, tal como a observação. E, ainda, princípios metodológicos para a **abordagem de danças negras**. Afirmando que há uma ação intencional por parte dos formadores em propor processos que valorizem a autonomia, assim como discussões que ampliem as diferentes concepções de corpo e cultura.

Ao longo da tese, busquei incluir, na grande roda da pesquisa, as diferentes visões acerca da formação do professor de dança. Assim, perguntei aos estudantes o que seus professores faziam para ensinar. Eles revelaram aspectos convergentes com os relatos dos formadores ao destacarem os **processos de criação** e compartilhamento em dança, o que deixou ver uma **concepção** de formação em dança mais **interativa e colaborativa**.

Em diálogo com o mesmo eixo – concepções e práticas de formação em dança – perguntei aos futuros professores como seriam suas aulas, caso eles fossem ensinar dança na escola. Dentro desse aspecto, eles deixaram ver um ideal de docência que se constrói a partir da dialogicidade, e pela intenção da construção do conhecimento em dança que não reproduza padrões de violência, que valorize a autoria e a autonomia. Afirmando que os pontos apresentados – **interação, colaboração, diálogo, autoria e**

**autonomia** – revelam uma formação e uma compreensão de formação em dança próxima a perspectiva da prática reflexiva, tal como tenho argumentado.

À guisa de conclusão, ainda que toda conclusão seja provisória e limitada a um contexto de delimitação de um objeto, e que, portanto, aponta para a necessidade de novos e necessários estudos e discussões, finalizo tecendo algumas reflexões.

Busquei, ao longo da tese, compreender a formação inicial do professor de dança no âmbito de uma Universidade Pública, com trajetória consolidada na área. Essa escolha, intencional, me permitiu constatar um percurso revelador de experiência, de referências teóricas na área, assim como de seu pioneirismo no campo da formação do professor de dança.

Por meio das entrevistas narrativas, pude compreender as visões dos sujeitos da pesquisa acerca da formação inicial do professor de dança para o contexto escolar, bem como das suas compreensões acerca das concepções e práticas de formação em curso. Tendo como marco teórico a epistemologia da prática, pude verificar elementos da prática reflexiva na formação do professor de dança para o contexto escolar, no seio da Escola de Dança da UFBA. Essa perspectiva formativa, que requer uma conformação que priorize a experimentação, os processos criativos, a reflexão e o trabalho colaborativo se expressa como o próprio conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança.

A formação do professor de dança para o contexto escolar que acredito e defendo, se afirma no seio da epistemologia da prática, a partir da perspectiva do ateliê. A defesa se justifica, pois se trata da formação de professores em âmbito artístico e da compreensão da dança enquanto arte. Estabelecer uma relação reflexiva com a prática, não só pode contemplar as especificidades dos processos de ensino e aprendizagem do campo da arte/dança, como também pode favorecer a uma formação mais potente e em diálogo com a contemporaneidade.

Por uma epistemologia da formação do professor de dança para o contexto escolar, a partir da prática reflexiva, deixa ver processos de ensino e aprendizagem em dança que se traduzem como o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança. Considero ser essa uma especificidade profissional do professor de dança que pode reverberar (quem sabe) em outros sentidos possíveis de dança na escola.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; VILALVA, Adriana Mallmann. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out./dez. 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

ANJOS, F. V. dos S. **O entre-lugar e o não lugar da docência: representações sociais de professores de dança**. 2014. 351 f. **Tese**. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Pará, 2014.

BARBOSA, A. M. & CUNHA, F. P.. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BASTOS, V. de. Potenciais redes de afetos na dança: tessituras na rede municipal de ensino de Salvador. 2016. **Dissertação** (Mestrado em Dança) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

BATALHA, C. S. Ensino da dança na escola: concepções e práticas na visão de professores. 2016, 155 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BATALHA. A Dança na Escola: desafios e perspectivas sobre o ensino da dança em escolas do Rio de Janeiro. 2012, 65 f. **Monografia** (Especialização em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BORBA, M. C. de. **O projeto de formação de professores do curso de dança-licenciatura da UFPEL: uma trajetória em movimento**. 2015. 176 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2015.

BORSATTO, M. Ensino e aprendizagem como processos emancipatórios em Dança: uma ode ao fim dos modelos e formalismos, 2015. 115 f. **Dissertação** (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

BUENO, B. O., O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan/jun. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação **Básica**. Parecer nº2/2015, de 9 de junho de 2015. Brasília. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, pág. 13, de 25 de junho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Resolução CNE/CP nº2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Brasília. **Diário**

**Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, pág. 87, de 11 de março de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Educação é a Base**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: julho de 2019.

BRASIL. Lei n. 5692/71 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências, 1971.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia Decolonial e educação anti-racista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, p. 15-40, 2010.

CAZE, A. F. J. O. Dança Salvador: Mapeando e ensino da Dança na rede municipal de ensino de salvador/Ba, 2014. 149 f. **Dissertação** (Mestrado em Dança) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In *Review of research in education*, ed. A. Iran-Nejad and P. D. Pearson, 24(1): 249–305, 1999. Washington, DC: American Educational Research Association. Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores).

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, G. B. da. Pesquisas e formação docente: apontamentos teóricos. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Paraná, vol. 2, n. 1, p. 1-16, 2003.

CRUZ, et al. **Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes questões**. Rio de Janeiro: Quartet, 2014.

CRUZ, G. B. da. Didática e Docência no Ensino Superior. **Rev. Bras. Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 98, n. 250, p. 672 – 689, set/dez. 2017.

CRUZ, G. B. da. Ensino de Didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1166-1195, out/dez. 2017.

CRUZ, G. B. da.; BATALHA, C. S. A didática e a docência no contexto da licenciatura em dança. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 4 (2018): Outubro/Dezembro, 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17, n. 51, set/dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA (2004) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/CNE/arquivos/pdf/CES0195.pdf> Acesso em: agosto de 2019.

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)**. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.24, n.83, p. 601-625, 2003.

EARP, H S. Noticiário. In Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Ano VIII, n. 8, 1954-1955. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, Escola Nacional de Educação Física e Desportos, 1945. Disponível em: <HTTP://www.ceme.eefd.uffj.br/docs/mdenefd.html>. Acesso em: janeiro de 2016.

FERREIRA, G. S. Educação do corpo pela dança na escola profissionalizante: o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia-IFBA. 2013. 170 f. **Dissertação** (Mestrado em DANÇA) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20ª São Paulo: Paz e terra, 1997.

FORMOSINHO, João (Coord). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GONÇALVES, S. da R.V., et al. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**. v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

GMEINER, C. de A. A Formação em Artes Cênicas (teatro e dança): contribuições para o trabalho e o bem-estar dos professores de Arte de Campo Grande/MS. 2014. 163 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

JESUS, C. K. de. **Trajetórias dançantes: influências constitutivas do ser professor de dança**. 2015. 187 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2015.

LABAN, R. V. **Domínio do Movimento**. 5ª Edição. São Paulo: Summus, 1978.



- LIMA, A. S. de. **Formação profissional em dança: o ineditismo da proposta de educação integrada em uma escola pública estadual do Rio de Janeiro.**2014. 179 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.
- LUZ, R. J. **A dança no currículo de arte: um estudo de caso em escolas estaduais de Sorocaba.** 2015. 227 f. **Dissertação** (Mestrado em Artes) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2015.
- MARQUES, I. A. **Dançando na escola.** 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARQUES. **Linguagem da dança: arte e ensino.** São Paulo: Digitexto, 2010.
- MARQUES. **Ensino de dança hoje –textos e contextos.** 6ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARQUES. Oito razões para ensinar dança na escola. In: ICLE, G. (Org), **Pedagogia da Arte: Entre Lugares da Escola.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.
- MILLS, W. C. **A Imaginação Sociológica.** 6ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- MURTA, F. **Danças Contemporâneas: articulando concepções e práticas de ensino.** 2014. 128 f. **Dissertação** (Mestrado em Dança) Universidade federal da Bahia. Salvador, 2014.
- NASCIMENTO, E. F. do. **Dança: a construção dos saberes docentes dos professores de arte/dança de escola estaduais do Paraná.**2013. 180 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.
- NAVAS, C. Parecer sobre a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – Componente Curricular Arte – Área Linguagens, São Paulo, 2016. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Cassia\\_Navas\\_Alves\\_de\\_Castro.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Cassia_Navas_Alves_de_Castro.pdf). Acesso em: julho de 2019.
- NEVES, D. F. das. Dança(s) popular(es), brinquedo de gente grande: Etonoimplicação e multirreferencialidade no currículo da Escola de Dança da UFBA. 2016. **Dissertação** (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1992.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out/dez, 2017.
- PELISSONI, A. L. A Contribuição da Dança nas aulas de Educação Física com crianças de uma escola pública. 2013. 153 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/Rio Grande do Sul, 2013.

PIMENTA, R. A. Arte, Cultura e educação e a formação do professor em Dança. 2016 275 f. **Tese** (Doutorado em Artes) - Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

QUEIROZ, C. de. A Educação Musical na formação em Dança: propriedades e particularidades. 2013 128 f. **Dissertação** (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

RANGEL, Beth. Um pensamento emancipatório que brota do corpo. **Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança**. Goiânia: ANDA, 2016. P. 74-84.

REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE BACHARELADO E LICENCIATURA (2010). Disponível em: <http://www.castelobranco.br/site/arquivos/pdf/Referenciais-Curriculares-Nacionais-v-2010-04-29.pdf> Acesso em: agosto de 2019.

ROCHA, I. P. R. O balé de Flávio Sampaio na Academia: um diálogo a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Alagoas Maceió, 2014. 143 f. **Dissertação** (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SÁ, D. M. Q. DE. **A Dança-educação/nos passos da memória**. 2013. 143 f. **Dissertação** (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANCHES NETO, A. R. S. Diálogos com Terpsicore: movimentos de uma reforma curricular em dança. 2012. 181 f. **Tese** (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SANTOS, I. S. Perfil de atuação do egresso da Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. 2016. undefined f. **Dissertação** (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1), 1987, p. 1-22.

SHULMAN. L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para nova reforma. **Cadernos Cenpec**. v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

SHULMAN, L. S. & SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan/jul. 2016.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOTER, S. C. 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. 268 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, A. B. de. Narrativas sobre o ensino de dança: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul, 2015. 202 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SOUZA, J. B. L. de. Arte e Docência em discurso: um estudo sobre os projetos políticos dos cursos de formação superior em Dança no Rio Grande do Sul, 2013. 143 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SOUZA, S. A. 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. 108 f. **Dissertação** (Mestrado em Dança) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

STRAZZACAPPA, M. “A Tal Dança Criativa: afinal, que dança seria?” In: TOMAZZONI, A. et al. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

STRAZZACAPPA, M. MORANDI, C. **Entre a Arte e a Docência: a formação do artista da dança**. 4ª Edição. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

TAIACOL, T. C. Vozes da Dança na escola: O Ballet Clássico em perspectiva verbo-visual. 2016. 149 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

TARDIF, M. & MOSCOSO, J.N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**. v.48, n. 168, p. 388-411, abr/jun. 2018.

VIANA, V. R. **Concepções e práticas pedagógicas de dança na formação de professores de educação física**. 2014. 179 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação e contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia. Bahia, 2014.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “outra”?**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: 7 letras, p. 64 – 75, 2016.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535/554, maio/ago. 2008.

## APÊNDICES

### Apêndice I – Campo de Estudo

<b>Instituição</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>Curso</b>	Licenciatura em Dança (diurno)
<b>Campus</b>	Salvador - Ondina
<b>Data de Criação</b>	1956
<b>Direção</b>	Profa. Dra. Carmem Paternostro
<b>Turnos</b>	Diurno e Noturno
<b>Nº de professores</b>	37 efetivos – 26 doutores – 5 núcleo docente estruturante
<b>Nº de alunos concluintes em 2017.1</b>	6 alunos (diurno) – 3 alunos (noturno).
<b>Componente Curricular Obrigatório</b>	3 módulos obrigatórios - 1615h
<b>Componentes Curriculares Práticos</b>	476 horas
<b>Componentes Curriculares Pedagógicos</b>	204h
<b>Estágio</b>	408h
<b>Atividades Complementares</b>	200h
<b>Atividades Optativas</b>	238h
<b>Total em horas</b>	3073

Apêndice II – Roteiro de entrevista com coordenadores e professores formadores

**ENTREVISTA – COORDENADORES E PROFESSORES  
FORMADORES**

**A formação de professores de dança para o contexto escolar no passo da  
prática reflexiva: o pioneirismo da Escola de Dança  
(2017-2021)**

<b>EIXO</b>	<b>INFORMAÇÕES/QUESTÕES</b>	<b>CHECK LIST</b>
<b>Identificação</b>	<p>Nome Formação (acadêmica e artística, se houver) Atuação profissional Instituição em que atua e em qual função</p> <p>1- Por que ser professor que forma professores que ensinarão Dança na escola de educação básica? 2- Como é estar na condição de formador de professores que poderão atuar na escola de educação básica?</p>	<p>Formação Atuação Trajetória profissional</p>
<b>Formação inicial do licenciado em Dança</b>	<p>3- Para você como deve ser a formação inicial do licenciado em Dança? 4- Como é a proposta da UFBA para formar o professor de Dança que vai atuar na educação básica?</p>	<p>Formação inicial: O contexto escolar é considerado?</p> <p>Conformação Curricular: Ele/a tem conhecimento do desenho curricular do curso e das suas intenções de formação profissional?</p> <p>Base de conhecimento profissional docente: Saberes e fazeres relacionados com conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e com conhecimento pedagógico do conteúdo são referidos?</p>
<b>Concepções e Práticas de formação</b>	<p>5- O que você considera que não pode faltar nas experiências de formação propiciadas pelo curso? 6- Como que essa prática de formação se faz presente no curso através da(s) disciplina(s) e/ou atividades curriculares com as quais você trabalha?</p>	<p>Relação com a prática (Epistemologia da Prática: ateliê - talento artístico)</p> <p>Relação com a escola de educação básica</p> <p>Relação com o conhecimento profissional</p>
<b>Ensino de Dança na escola</b>	<p>7- Em seu entender, quais são os desafios e as perspectivas para aqueles cuja função é preparar o licenciado em Dança para atuar com o ensino de Dança nas escolas de educação básica?</p>	

**Apêndice III – Roteiro de entrevista com professores em formação inicial**

**ENTREVISTA – PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

**A formação de professores de dança para o contexto escolar no passo da  
prática reflexiva: o pioneirismo da Escola de Dança  
(2017-2021)**

<b>EIXO</b>	<b>INFORMAÇÕES/QUESTÕES</b>	<b>CHECK LIST</b>
<b>Identificação</b>	<p>Nome</p> <p>Idade</p> <p>Formação profissional (ensino médio e ensino superior - tem alguma graduação além da licenciatura em Dança?)</p> <p>Formação artística (se houver)</p> <p>Atuação profissional (se já estiver inserido em algum contexto de trabalho)</p> <p>1- Razões para a escolha da profissão e da área de ensino - Por que cursar a licenciatura em Dança?</p> <p>2- Expectativas sobre ser professor/a antes de ingressar no magistério?</p>	<p>Formação</p> <p>Atuação</p> <p>Trajetória profissional</p> <p>Escolhas e expectativas em relação à profissão</p> <p>Situar a licenciatura com a docência</p>
<b>Concepções e práticas de formação inicial do licenciando em Dança</b>	<p>3- Conte-me como é seu curso de licenciatura em Dança? Como ele se organiza? O que você estuda? O que você faz nas aulas?</p> <p>4- O que você considera ser necessário aprender para ser um professor de Dança?</p> <p>5- E se você for ensinar Dança na escola? O que você considera ser necessário saber?</p>	<p>Formação inicial</p> <p>Aprendizagem da docência</p> <p>Base de conhecimento profissional docente</p>
<b>Ensino de Dança na escola</b>	<p>6-Você considera que o curso de licenciatura em Dança tem preparado você para a docência? O que os professores fazem para ensinar (leitura de textos, laboratórios, ateliês)?</p> <p>7- Na escola em que você estudou tinha aulas de Dança? Se você fosse ensinar Dança na escola, hoje, como você gostaria que fossem suas aulas?</p>	<p>Docência</p> <p>Avaliação da formação</p> <p>Perspectivas/Expectativas</p>

## Apêndice IV – Registro de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA: PERCURSOS EM PERSPECTIVA  
 DOUTORANDA: CECÍLIA SILVANO BATALHA  
 ORIENTADORA PROFª DRª GISELI BARRETO DA CRUZ

### REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa elaborada por Cecília Silvano Batalha, doutoranda do PPGE/UFRJ. A pesquisa intitulada “**Formação do professor de Dança: percursos em perspectiva**” objetiva compreender como vem se configurando a formação inicial do professor de Dança no Brasil, no contexto de Universidades Públicas com trajetória consolidada na área.

Sua contribuição se restringirá em responder uma entrevista semiestruturada que conjuga questões fechadas e abertas. Caso seja dada a sua permissão, a entrevista será gravada, somente o áudio (voz), para que, posteriormente, os registros sejam utilizados na construção e análise dos dados. Destacamos que garantimos o sigilo da identificação de sua identidade. Cabe esclarecer ainda, que as entrevistas serão realizadas somente com maiores de idade, mediante à autorização deste termo. Logo, não será realizada entrevista com menores de idade.

Você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Firmamos que a sua participação na pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Lembramos que trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo e a identificação ficará restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados do estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

O Comitê de Ética em Pesquisa a que se vincula esta pesquisa está situado na Avenida Pasteur, nº 250, prédio CFCH, 3º andar, sala 30. Praia Vermelha – Urca – RJ. Cep: 22.290-240. Telefone: (21) 3938-5167. E-mail: [cep.cfch@gmail.com](mailto:cep.cfch@gmail.com).

Em caso de dúvida, você poderá contactar a pesquisadora no endereço Dionísio Erthal nº 69 apto 508 bloco 01, Santa Rosa - Niterói, ou pelos telefones: 2621-7953 e 99478-1009, ou ainda pelo e-mail: [ceciliasilvano@yahoo.com.br](mailto:ceciliasilvano@yahoo.com.br).

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Apêndice V – Parecer do comitê de ética e pesquisa****Título da Pesquisa:** Formação do Professor de Dança: percursos em perspectiva**Pesquisador:** CECILIA SILVANO BATALHA**CAAE:** 98244818.8.0000.5582**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**Número do Parecer:** 3.059.698**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_1249753_E1.pdf	01/11/2018 16:26:06		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.doc	01/11/2018 16:19:48	CECILIA SILVANO BATALHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetese.pdf	25/08/2018 11:27:27	CECILIA SILVANO BATALHA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	25/08/2018 11:25:40	CECILIA SILVANO BATALHA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

RIO DE JANEIRO, 05 de Dezembro de 2018

Monica Pereira dos Santos (Coordenadora).



## Apêndice VI –Grade Curricular do Curso Licenciatura em Dança Diurno (Escola de Dança da UFBA).

UFBA - Universidade Federal da Bahia - Sistema Acadêmico

27/01/2015 16:06

R00041 - Grade Curricular (Curso)

Curso: 503120 Currículo: 2009-2 Turno: Diurno Duração em anos: Mínima 3,5 Média 4 Máxima 6  
Dança

Área: Artes

Titulação: Licenciado em Dança

Habilitação: Licenciatura

Base Legal: DATA DE INÍCIO: 06.03.1956.

RECONHECIMENTO: PARECER CFE Nº 167 DE 27.12.1962.

DIRETRIZES CURRICULARES: PARECER CNE/CES Nº 146 DE 2002. .

1º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	26	Horas / Semestre	442
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DANA01 MID: ESTUDO DO CORPO I		204	0	OB		
DANA05 MID: ESTUDOS CRITICO-ANALITICOS I		102	0	OB		
DANA09 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS I		102	0	OB		
DANA13 MID:LABORATÓRIO DE CONDICIONAMENTO COI		34	0	OB		
2º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	26	Horas / Semestre	442
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DANA02 MID: ESTUDO DO CORPO II		204	0	OB		
DANA06 MID:ESTUDOS CRITICO- ANALITICOS II		102	0	OB		
DANA10 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS II		102	0	OB		
DANA14 MID:LABORATÓRIO DE CONDICIONAMENTO COI		34	0	OB		
3º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	28	Horas / Semestre	476
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DANA03 MID: ESTUDO DO CORPO III		221	0	OB		
DANA07 MID: ESTUDOS CRITICO-ANALITICOS III		102	0	OB		
DANA11 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS III		102	0	OB		
OPT051 OPTATIVA 051		51	0	OP		
4º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	28	Horas / Semestre	476
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DANA04 MID: ESTUDO DO CORPO IV		221	0	OB		
DANA08 MID:ESTUDOS CRITICO-ANALITICOS IV		51	0	OB		
DANA12 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS IV		102	0	OB		
EDCA01 FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO		68	0	OB		
LETE46 Libras-Língua Brasileira de Sinais		34	0	OB		
5º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	24	Horas / Semestre	408
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DANA16 MID:LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO COREOGRÁFIC		102	0	OB		
DANA18 MID:DANÇA COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL		68	0	OB		
DANA21 MID:LABORATÓRIO DO CORPO I		102	0	OB		
EDCA11 DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA I		68	0	OB		
OPT068 OPTATIVA 068		68	0	OP		
6º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	24	Horas / Semestre	408
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DANA17 MID:LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO COREOGRÁFIC		102	0	OB		
DANA19 MID:DANÇA COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL		68	0	OB		
DANA22 MID: LABORATÓRIO DO CORPO II		102	0	OB		
EDCA02 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA II		68	0	OB		
EDCA12 DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA II		68	0	OB	01	EDCA11
7º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	15	Horas / Semestre	255
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DANA20 MID:PRÁTICA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO		136	0	OB		
OPT051 OPTATIVA 051		51	0	OP		
OPT068 OPTATIVA 068		68	0	OP		
OPTATIVAS						
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DAN001 METODO DE TREINAMENTO INDIVIDUAL		68	0	OP		
DAN005 ESTUDO MONOGRAFICO SOBRE TOPICOS EM D/		68	0	OP		
DAN006 SEMINARIO DE ATUALIZACAO EM DANCA		51	0	OP		
DAN007 HISTORIA DA DANCA BRASILEIRA		51	0	OP		
DAN155 TECNICA DO BALLEE CLASSICO I		68	0	OP		

OPTATIVAS					
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DAN156 TECNICA DO BALLET CLASSICO II	68	0	OP		
DAN164 DANCA DE CARATER I	68	0	OP		
DAN165 DANCA DE CARATER II	68	0	OP		
DAN263 CINESIOLOGIA NA DANCA II	51	0	OP		
DANA23 INVESTIGAÇÃO CÊNICA	68	0	OP		
DANA89 CORPO E MOVIMENTO	51	0	OP		
EDC221 GINASTICA RTTMICA DESPORTIVA I	68	0	OP		
EDC242 YOGA	85	0	OP		
EDC266 INTRODUCAO A INFORMATICA NA EDUCACAO	102	0	OP		
EDC273 ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO	68	0	OP		
EDC275 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 2	68	0	OP		
EDC283 CURRICULO	68	0	OP		
EDC286 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	68	0	OP		
EDC288 ESTATISTICA EDUCACIONAL	68	0	OP		
EDC290 EDUCACAO INFANTIL	68	0	OP		
EDC291 EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	68	0	OP		
EDC304 ARTE-EDUCAÇÃO	68	0	OP		
EDCA03 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO	68	0	OP		
EDCA04 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	68	0	OP		
EDCA06 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAG	68	0	OP		
FCH002 ESTETICA I	68	0	OP		
FCH128 CULTURA BRASILEIRA	51	0	OP		
FCH179 CULTURA BAIANA	68	0	OP		
FCH308 ANTROPOLOGIA DO FOLCLORE	68	0	OP		
ICS011 ANATOMIA ARTISTICA	51	0	OP		
LET053 INGLES INSTRUMENTAL I N-100	51	0	OP		
LET055 ALEMAO INSTRUMENTAL I	51	0	OP		
MUS008 MUSICA E RITMO	68	0	OP		
MUS030 FISILOGIA DA VOZ TECNICA VOCAL I	68	0	OP		
MUS064 ELEMENTOS DE MUSICA I	51	0	OP		
MUS065 ELEMENTOS DE MUSICA II	51	0	OP		
MUS067 FOLCLORE MUSICAL	51	0	OP		
MUS128 CORAL UNIVERSITARIO I	85	0	OP		
TEA060 ELEMENTOS DE TEATRO I	51	0	OP		
TEA085 DICCAO I	68	0	OP		
TEA089 FUNDAMENTOS DO ESPETACULO	51	0	OP		
TEA242 MAQUILAGEM I	85	0	OP		
TEA276 Cenografia I	68	0	OP		
TEA277 Iluminação I	68	0	OP		

## INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

Natureza	Disciplina	Nome	Carga Horária		Creditação	
			Máxima	Mínima	Máxima	Mínima
AC		Atividade Complementar	200	200		
OB		Obrigatoria	2669	2669		
OP		Optativa	238	238		
Total			3107	3107	0	0

## Observação:

Curso de Dança ( 3 módulos obrigatórios com carga horária de 1.615h.Mais 476h.Componentes Curriculares Práticos,204h.de Componentes Curriculares Pedagógicos,408h Estágio, 200h. Atividade Complementares e 238 h de optativas perfazendo um total de 3.073 horas.) O Projeto de Reformulação Curricular de Dança com base na nova L.D.B.( Lei 9.394/96); no Parecer 776/97 do C.N.E, e nas Resoluções 1,2/2002 do C.N.E.Processo Nº 021218/04-27 e Parecer Nº036/05 da C.E.G.

## **Apêndice VII - Entrevista com um professor formador (Professora Formadora – Dalva)**

Identificação – Cecília: Hoje é dia 10 de maio e eu estou aqui com a professora Dalva. Professora Dalva, eu gostaria que você falasse um pouco da sua formação acadêmica, artística e da sua trajetória profissional. Falasse um pouco também da UFBA, da criação do curso de dança, já que é o mais antigo do Brasil, com mais de sessenta anos. Como foi a criação desse curso? Como foi sua entrada nele, nas primeiras turmas? Eu queria que você contasse um pouco dessa história.

Dalva: Vamos lá! Entre eu e a UFBA é difícil separar sabe? Porque minha história está muito intrincada mesmo... porque eu entrei na UFBA com 12 anos de idade (risos). Então, era um curso preparatório, uma espécie de curso livre que tinha, ainda não era um curso superior. Era um centro de dança que tinha música com Hanss-Joaquim Koellreutter, a escola de dança com Yanka Rudska e teatro com Martins Gonçalves. Gente importantíssima, né? Koellreutter trouxe a música dodecafônica para o Brasil, era o que tinha de mais novo. E a ideia de Edgar Santos (Reitor da UFBA) era de refazer o papel de centralidade que a Bahia tinha no mundo, porque ela é uma janela aberta para África e para a Europa. Então esse pensamento de Edgar Santos que era alimentado muito com teóricos, com Augustinho da Silva e tal. E ele era com aquela formação quase que Renascentista, de príncipe Renascentista de apoio as Artes, com o que há de mais instigante no ser humano que é a capacidade simbólica, e a Arte é a expressão maior dessa capacidade simbólica. E a escola era ainda um chamamento de pessoas da sociedade, para jovens, adolescentes, e eu fui dessa primeira turma. Eu lembro de minha mãe andando comigo, eu lembro aos oito anos eu fiz uma aulinha de balé e achei muito ruim. Porque na Bahia só tinha uma escola, uma professora, depois ela viajou... que dava um balé que era muito...foi desagradável. Eu só fazia piano. Então minha mãe disse: - Não minha filha, eu vou lhe levar para você se escrever num curso de dança, mas é uma dança diferente, uma dança de dentro para fora, aí ela me falou do livro. Ela tinha lido um livro, quando estava grávida “Minha vida” de Isadora Duncan, então ela tinha essa percepção de uma dança livre, uma coisa assim... Eu fui, teve um teste, e aí é interessante, o teste teve alguns momentos de exercícios técnicos, e logo depois foi improvisação, porque Yanka era do expressionismo Alemão, então já trouxe uma visão moderna da dança. Enquanto que se você pensar o resto do país, o sul, onde a dança tinha certa consolidação, eram os dois teatros municipais aonde era o balé do século dezenove. Então a gente já avançou, eu já fiz a Dança Moderna. E que por incrível que pareça, Yanka já organizou o grupo de Dança Contemporânea e Rolf, depois veio Rolf Gelewski, também um Alemão, também com a formação de Mary Wigman e com a Gret Paluca, uma Polonesa com quem ele trabalhou, e depois foi para a Espanha e depois veio para a Bahia. Ele tinha vivido vinte e oito anos, logo depois que a Yanka saiu... Então essa formação inicial minha foi toda voltada para uma Dança Moderna, mais da linha expressionista, da Alemanha, com uma formação, o que levava... havia uma integração muito grande com as escolas de Arte, aí nós tínhamos música nova, música contemporânea, música com Ernest Widemann, que hoje chama música nova, nós

tínhamos estudos, a gente tinha piano, inclusive nós tínhamos que estudar as composições coreográficas eram todas contemporâneas para a época, não eram músicas clássicas. Era Bela Bartók, então a gente tinha isso... Bom aí nós tínhamos estética, Hilo Brandão, olha que coisa interessante, me lembro até hoje, a questão do símbolo e signo. Eu lembro que ele falou de Cristo e a cruz, e que aquilo simbolizava uma coisa que passa a ser um signo e parará, e ele falou assim (eu tinha treze anos na época): - Vocês não estão entendendo muita coisa do que eu to falando, mas mais tarde vocês vão entender. E interessante que eu vim fazer a comunicação na PUC/SP para fazer mestrado e doutorado e fui estudar exatamente semiótica e fui entender o que Hilo Brandão falava lá... mas só para mostrar que foi uma formação que foi muito (como eu diria...) intensa, no sentido de não ficar aprendendo só uma técnica de dança, a gente tinha didática de como trabalhar com criança, já no segundo ano, a gente tinha aula para ensinar sobre como trabalhar com criança.

Cecília: - Isso já era na graduação?

Dalva: Não, se chamava curso elementar. Eram esses três anos, quer dizer, eu já tinha quatorze anos quando Rolf chegou. Então quando Rolf chegou, ele implementou esse curso de formação de magistério elementar. Magistério voltado para dança com crianças, com leigos. Eu lembro que eu dei aula de rítmica para umas senhoras, já era uma coisa voltada para terceira idade, mas na época não havia muito essa coisa... mas já havia uma preocupação dele...então, o ritmo (som de batidas de palmas fortes) você tem que dar uma batida dentro de um tempo com clareza, com segurança, e isso tem a ver com seu estado psicológico, com sua forma de inibição. Então quem era inibido quase que não pega o ritmo, bate fraco. Eu tinha dezesseis anos, e aquelas senhoras, e eu começava dizer: - Mas você precisa estar mais presente, vamos! E elas começaram a achar que eu entendia psicologia porque ... mas era uma coisa muito natural, né? E aí queriam começar a querer me contar todos os problemas delas com os filhos, com os maridos, e eu tinha só dezesseis anos, não entendia absolutamente nada (risos). O que eu quero dizer com isso é de como a dança, esses conhecimentos básicos da dança leva a uma relação muito mais...que o corpo é muito mais que apenas um, dois, três, quatro, ou levantar braço pra lá e pra cá! Qualquer relação de dança você liga um ambiente de integração total entre as alteridades, entre você e o outro. Bom, então tive, por exemplo, com Rolf levei dois anos, que todo sábado eu tinha que preparar uma exposição para meus colegas assistirem durante a semana. Eu era um pouco CDF, passava o sábado na escola fazendo esse projeto, eram dois painéis grandes e ele trouxe da Alemanha duas revistas de reproduções de artistas contemporâneos para a época, mas também fazia um estudo do Renascimento, da Arte Primitiva. Então ele me dava, por exemplo: - No próximo sábado a gente vai fazer uma exposição de Monet. Aí eu tinha que estudar Monet, quem era Monet? Fazer um resumosinho, mandar a secretaria bater (a máquina), botar lá... Ele lia para ver se estava correto. E depois ele ia arrumando comigo, e eu fui aprendendo como era importante: - Esse quadro aqui, com o outro abaixo, dá um certo fluxo contínuo entre esse e esse. Ou se você botar esse com o outro de cá (ela aponta para os quadros na parede), dá um estranhamento que também funciona. Essas coisas

que você vai aprendendo e vai servindo para você ter uma visão de mundo um pouquinho maior, que normalmente você tem... Bom, nessas histórias também assim, você aprender a entender a obra de arte e como é difícil você sair, seja geracional, seja seus preconceitos adolescentes (ou não), mas eu lembro que eu tinha de fazer a exposição de Toulouse-Lautrec, aí eu dizia: - Não Rolf, vamos deixar para a próxima semana, e fazia outro, bora fazer um outro, bora fazer não sei o que...e deixava para trás! Até finalmente, tinha que fazer Toulouse-Lautrec. Eu achava muito desagradável aquelas mulheres de Toulouse-Lautrec, algo me dava um... aí eu fui ler... ele só desenhava as prostitutas do *rendez vous* lá da França e tal, a história dele. Então, quando eu percebi isso eu passei a amar a “Mulher de Azul” sabe? Porque eu entendi... uma menina virgem, classe média, burguesinha, não sei o que...e de repente se deparou com isso! Isso foi a formação, que depois virou universitária, que correspondeu ao curso de segundo grau no colégio de aplicação, por sorte minha, eu fiz no colégio de aplicação da UFBA. Eu comecei a ter experiências políticas no colégio de aplicação. Cecília: - Esse curso ainda existe? Dalva: - O colégio de aplicação acabou com a ditadura, acabou em 1972, mas era um colégio extraordinário! Poucas universidades permaneceram e que estão querendo derrubar agora! Como Pedro II e etc. Mas eu tive isso! E quando acabou, aí é interessante que naquela época quando acabei de fazer o segundo grau, já entrei no curso de dançarino, de dois anos e depois de magistério superior, entendeu? Cecília: - Tinha outro nome? Dalva: - Tinha outro nome. E aí com a ditadura e a reforma universitária, eu estava como diretora da escola, e tive de adaptar a nova legislação. Primeiro, teve vestibular, não tinha. Então a gente teve de aplicar vestibular. A essa altura, era muito interessante, porque você já tinha na sociedade muitos alunos que vinham fazer vestibular, porque já tinham formação de dança com os nossos (alunos) que saíram e que foram ensinar, em outro lugar, para outras escolas, então já era um outro momento. Tinha também muita gente que vinha de colégios públicos, aonde tinha professores de folclore. Tinham dançarinos que vinham fazer vestibular para dança que tinham essa formação folclórica. A gente tinha uma professora de ensino médio de música, mas ela fazia uma pesquisa, mas ela fazia muitas danças folclóricas, a Emília Biancardi. E ela preparou muitos alunos que vieram fazer teste de vestibular. E o vestibular coincidiu...quer dizer...você continuava fazer o curso preparatório para a escola de dança. E aí, foi o que foi estruturado em 1968, que estava se preparando para a reforma universitária que acabou em 1972. A reforma universitária, era uma das reformas de base que nós estudantes [sic] antes, no pré 1964, havia todo um movimento que hoje se retoma com vigor e eu passei a ter 15 anos de idade. Entendeu Cecília? Você não vê? Olha como eu estou (aponta para a boina com o boton do Che Guevara). Risos... Graças e infelizmente por conta desse dito cujo! Eh... então, o que acontecia, nós estávamos na luta da reforma agrária, quais eram as reformas de base? A reforma agrária, a reforma universitária, então a gente brigava na rua pela reforma universitária. E aí na ditadura, a ditadura atendeu a reforma universitária, mas não uma reforma de baixo para cima, mas de cima para baixo. A reforma que vem do modelo americano que é a estrutura por departamento, por organização... aquela estrutura que impediu o aluno não tinha mais o curso linear. Isso era um avanço (tom sarcástico)! O aluno entra e escolhe o que ele vai fazer, faz os pré-requisitos, segue outro...o que que aconteceu? O

aluno do primeiro ano, ele pode voltar a ser colega de outro que entrou com ele talvez só no último ano, no final, isso acontece o que? Você não cria mais aquele espírito de companheirismo, de coleguismo, e de formação conjunto que alimenta o outro. Outro problema é que eles acabaram também com os diretórios acadêmicos, representantes nos departamentos, e nas congregações, só poderiam ser pessoas que tivessem nota boa. Aluno que não tivesse nota boa não poderia ser, então com isso, o aluno que fazia mais política começou a ficar fora e não poder mais. Aí é coisa da ditadura. O que que aconteceu com a dança? Nós tínhamos estruturado um curso superior e nós começamos, assim que minha primeira turma passou, nós tínhamos estruturado e tal. Quando chegou em 1970 e teve essa reforma universitária, havia no Mec, morreu o reitor da Universidade Federal da Bahia e Roberto Santos, filho de Edgar Santos que era gente importante, ligada ao Conselho Federal de Educação, ele veio para ser reitor, foi escolhido para ser reitor. E Roberto Santos tinha estado no Conselho Estadual de Educação tinha sido presidente. E ele sabia que tinha uma proposta de um curso de dança superior então ele chamou o relator para vir na Bahia conhecer o curso na Bahia. Então Clóvis Salgado (era um membro do Conselho) passou dois dias na Bahia vendo como era que se estruturava a escola de dança. Por que? Porque a escola de dança tinha um currículo muito interessante que você tinha as técnicas, você tinha as aulas de improvisação, você tinha aulas de espaço, forma, das composições, tinha filosofia da dança, tinha história da dança, tinha metodologia, didática da dança. Então ele veio porque havia duas propostas na mesa do conselho: uma da Dalal Achcar, que só seria professor de nível superior quem fizesse o Royal. E o outro, era Helenita Sá Earp, para que a dança fosse uma parte da educação física (risos). Então ele veio, ele chegou em novembro, quando foi 10 de janeiro, eu lembro que eu tava lá no sítio, quando chegou o carro do reitor com um ofício dele dizendo que eu apresentasse dentro de 48 horas o currículo da escola, porque Clóvis estava pedindo para mandar o currículo da escola. Ocorre que era para ser modelo de currículo mínimo, porque foi aí criada a ideia de currículo mínimo para todas as profissões terem o currículo mínimo, para o Brasil inteiro. E eu sabia lá o que era currículo mínimo menina? Eu tinha vinte e poucos anos, tinha acabado de me formar naquele currículo que era da... eu disse: - Vixe Maria!! Qual era a diferença entre matéria e disciplina? Eu não sou de educação! Eu sei que aí, por sorte, meu ex-marido, era de filosofia e nesse momento estava ligado ao pessoal da faculdade de educação, aí eu pedi a uma especialista de currículo que me dissesse, que me desse um exemplo de um currículo mínimo e ela me mandou um de matemática. E eu fiz algumas perguntas que eu achei necessárias. E aí com base no currículo que nós tínhamos, eu criei um currículo mínimo que eu acho muito bom. Que é o que? Técnicas corporais, é o currículo de 1968. Improvisação, que é você aprender a resolver problemas na ação, no momento em que você está atuando, e composição coreográfica, que são os estudos de composições, que naquela época, no modernismo, que se separava muito... hoje em dia há muito mais complexidade... dá mais um modelo padrão da gente do que na modernidade, na modernidade espaço era espaço, forma era forma, então, isso aí. De qualquer forma, era a criação de uma coreografia, de um objeto estético, de dança. Então essa era a tríade, o desenho e fora isso a parte de história da dança, filosofia da dança, essa parte de elementos de música, que é importante,

elementos rítmicos, não sei o que e parará... eu acho um bom currículo. Bem, e esse currículo fica e a gente já fazia ele, e a gente aplicou até, bem, a ditadura segurou isso por muito tempo, mesmo quando veio a abertura, a gente veio com um neoliberalismo forte, basicamente com Fernando Henrique foi o clímax disso, a gente a universidade pública pouco pode se...tanto que eu dizia que o lixo da ditadura...uma ditadura não acaba no dia que mudou...não é por decreto que acaba a ditadura, você permanece com a legislação, se você olhar para a legislação universitária permaneceu por muito tempo depois da ditadura, aqueles regimentos todos que foram feitos na ditadura, permaneceram, e aquela coisa de não aumentar o número de alunos por curso. Nós levamos quarenta e cinco alunos, vinte mais quinze, eternamente. Só com Lula, que a gente veio com a implantação do Reuni que a gente pode realmente ampliar o número de vagas. O que mais você quer saber? Cecília: - Sua história foi toda na UFBA? Dalva: - Sim! Aí foi, toda essa formação, tive um curso de especialização em rítmica de um ano, mesmo na UFBA, mas cedo, logo que eu me formei, Rolf quis se dedicar mais a parte artística e me elegeram diretora da escola. Então eu sempre fui muito voltada... essas mudanças todas curriculares, adaptar a legislação, porque no fundo Rolf vinha com a legislação Alemã. Essa coisa da legislação brasileira eu que tive que fazer esse trabalho. Agora é... dentro disso também tinha o grupo de Dança Contemporânea que eu fui dançarina, tudo isso foram experiências formativas...a gente não está só na sala de aula. Logo depois fui diretora da escola de dança várias vezes, fiquei como vice-diretora da escola de música e artes cênicas, porque a ditadura juntou as escolas de arte, depois separou as escolas de arte, então algumas vezes fui diretora. Muito cedo comecei a trabalhar, eu com dezesseis anos já fui contratada para ensinar criancinhas. Trabalhei muito nessa parte de gestão universitária, fui assessora do reitor, e aos quarenta e oito anos por razões pessoais, separação de marido, mudanças na minha vida privada, eu resolvi fazer o doutorado e o mestrado, porque eu tinha só a especialização, e em 1990 se você não começasse a pensar na pós-graduação você não avançava para lugar nenhum. Nós não tínhamos tradição no país de pós-graduação, só nas áreas básicas de matemática, física e blá, blá, blá...e a USP com filosofia que tinha essa expertise, nós no nordeste nós não tínhamos. Alguns professores nossos tinham saído, eu não saí por questões de marido, filhos, e meu ex-marido odiava viajar, e jogou fora todas as bolsas que nós recebemos (risos), porque ele dizia: - Não vou, tenho medo. E na hora H ele dizia não e eu não ia. Mas alguns colegas meus pelo convênio com a Fulbright foram para os Estados Unidos, fizeram o mestrado, outras que começaram a sair... mas no Brasil não tinha. E em 1990, por conta dessa história pessoal eu então resolvi. Fiquei na dúvida se vinha para o Rio, fazer com Muniz Sodré na comunicação, ou Helena Katz em São Paulo, que tinha acabado de defender a tese dela de doutorado. Eu fui para São Paulo, aí eu entrei no mestrado, e fiz o doutorado, lá na PUC de São Paulo. Cecília: Então, o curso da UFBA começou como magistério superior e só depois virou graduação, já nesse formato de bacharelado e licenciatura? Dalva: - Licenciatura foi na reforma universitária, entendeu? Porque já era, tinha magistério superior, era professor, era licenciatura, e o bacharelado era o dançarino profissional, entendeu? Então foi só mudar o nome. Porque o conteúdo já estava específico, né? É um princípio que se tenta na escola, a gente tenta preservar, que o aluno tenha uma vivência artística muito forte e

depois se decida por licenciatura, e não, desde cedo, virar licenciando. Não optar entre licenciatura e bacharelado, por conta de que você precisa ter essa experiência estética, artística, especificamente para professor de dança.

Cecília: Por que ser professor que forma professores que vão ensinar dança na escola? Por que formar professores? Você começou falando um pouco que você sempre ensinou, né? Que você sempre atuou como professora, e na universidade, você sempre teve essa responsabilidade de preparar esses professores para o campo, para atuarem com a dança. Isso foi uma escolha sua? Você já tinha essa visão, ou foram os acontecimentos? Por que que você quis formar essas pessoas?

Dalva: Porque eu acho que para a sociedade é fundamental. Ter professor de dança na sociedade para mim... Inclusive, é interessante que na Bahia foi feito um projeto agora, “Dança no Currículo” “Arte no currículo” que é coordenado por uma professora lá da escola de dança, professora Beth Rangel. E a gente verificou que em Salvador tem oitenta e tantos professores de dança dentro da escola pública de fundamental, entendeu? Isso, se você for olhar Curitiba, por exemplo, tem um professor, poucos... São Paulo você tem projetos terceirizados, mas você não tem professores de dança no ensino básico. E essa é uma necessidade da formação do indivíduo! Formar professores com essa capacidade de não só transmitir conhecimento, mas fazer o sujeito ser protagonista de seu conhecimento, e nisso a gente avançou muito. E a escola tem... e a importância é essa, é uma necessidade da sociedade mesmo... Talvez se eu não tivesse tido a revolução em 1964 em que muitos colegas meus fugiram, outros foram para luta armada, e outros casaram (risos) como eu, aos dezenove anos como forma de se adaptar ao novo sistema... brincadeira!!

Cecília: Como é que deve ser a formação inicial do licenciado em dança? Como é que você pensa essa formação?

Dalva: Experiência do processo artístico, isso eu acho fundamental. O corpo ele tem...cada vez mais eu vejo a dança como um território, uma base, um ambiente de conhecimento. Só para usar um termo sofisticado “epistemologia” entendeu? Há um campo epistemológico. A experiência dancística é uma experiência (não é especial) é muito diferente das outras... É mais porque eu acho que ela é capaz de desenvolver uma série de coisas que eu acho fundamental para o ser humano, tipo solidariedade, perceber o outro, porque você dançando você tem que olhar para que você não bata no outro, e nem o outro lhe bata. Você tem que ver que aquele coleguinha seu que sempre está atrasado, você tem que ir mais... ralentar o passo, porque você não quer comprometer a coreografia. Entendeu? Então essa coisa é que eu acho... além do que o que eu acho fantástico, isso é visto e comprovado, no Brasil, nós temos 67% dos municípios com grupos de dança tão organizados que foi possível serem detectados pelo IBGE. Ou seja, a dança ainda tem essa capacidade de *linkar*, de juntar as pessoas. De se estruturar, de se formatar como um grupo com camisa, dar visibilidade social, entendeu? Então o professor de dança tem de saber dessas coisas, de trabalhar essas coisas. Alguém que não solte seus braços o mundo fica muito pequeno. Entendeu?



Cecília: Como é a proposta da UFBA para o curso de licenciatura para formar o professor de dança que vai atuar na educação básica, como é o currículo?

Dalva: Nós temos tido resultados... como você sabe, depois do Reuni, nós tivéssemos uma mudança extraordinária no perfil do aluno. A Bahia tem 85% de negros, pardos e parará e 15% de brancos, a cidade de Salvador. Na UFBA, nós tínhamos até 2000, 80% de brancos dentro da UFBA. Olha que inversão da sociedade. Entendeu? É um gueto, um espaço, um território, privilegiado, branco, elitizado, ainda que de um nível altíssimo de sensibilidade. Eu com dezesseis anos (esqueci de contar isso!) a gente queria mudar o mundo. E o ensino da dança a gente também queria mudar! Uma das coisas era... apesar de eu não ter tido o balé como formação básica, Klauss levou um balé maravilhoso. Eu lembro que eu entrava na sala de aula, e antes de começar a aula, estava todo mundo assim, soltando a coxo femural, deitado no chão, isso era uma aula de balé. Você soltar a coxo femural para depois fazer a aula de balé. Era a aula de Klauss, quer dizer... encaixava de uma tal maneira as pernas, a gente suave só em fazer a primeira posição, até todos os músculos estarem no lugar levava vinte minutos, provavelmente. Até a turma toda estar em primeira posição e quando você vê, o suor estava pingando, porque a musculatura...era um negócio extraordinário! Então nós tivemos esse balé com um estudo, uma técnica específica, mas a gente discutia muito com Klauss quando ele foi para lá antes de 1964, a gente estava discutindo muito a questão de uma técnica (de dança) brasileira básica. E qual era essa técnica brasileira? A capoeira, a capoeira era uma técnica muito eficaz, a capoeira lhe deixa em dois meses com uma flexibilidade de corpo, com uma capacidade de recuperar... cai bem. "Capoeira que é bom não cai e se um dia ele cai, cai bem"! Eu ia de noite para uma... na época não era favela, a gente chamava de invasão, a gente ia para uma invasão de barro, eu e Laís (uma colega minha) e Paris, um que veio de São Paulo que estava lá fazendo dança, um homem já com certa experiência. E Paris ia lá acompanhando as duas meninas, Laís com dezoito anos, eu com dezesseis, para ir para lá, era uma ladeira de barro perto ali da Barra, para ir pra aula de gato, para fazer aula de capoeira, e isso foi muito importante. Eu e Laís fomos as primeiras mulheres a fazerem capoeira, só que com a ditadura, isso tomou um outro caminho... separa do povo...entendeu? Então ainda que a gente continuasse como resistência foi uma outra... mudança de rota né? Por que que eu to dizendo isso? Então veja bem depois dessa... hoje a gente tem essa preocupação...antes do Reuni a gente já fez uma reforma do currículo muito importante. Isso foi ainda com Fernando Henrique Cardoso, então a gente tem a disciplina de módulo e não mais aquela separação de técnica, ainda que os módulos não sejam aquilo, mas é mais ou menos, porque você tem os estudos do corpo, estudos de criação, e estudos teóricos, então é mais ou menos aquele mesmo princípio, mas é modular, são dois professores por turma, a gente não separa os conhecimentos mais, isso já vem a algum tempo. E muito voltado para a experiência do próprio indivíduo. Então, hoje com o Reuni, que a gente teve uma mudança enorme do perfil do aluno, a gente vem com alunos de periferia com outra vivência, mas nós temos atuado de forma que esse conhecimento não seja descartado. Esse conhecimento que é dele, não é? Ele trás para dentro da sala de aula e a gente desenvolve muito. Essa capacidade deles reconhecerem

esse ambiente, de onde veio, e o que pode avançar com isso. Muito voltado para essa realidade, a gente tem trabalhado muito isso e tem saído realmente um diferencial de formação, um diferencial de aluno muito grande.

Cecília: O que você considera que não pode faltar nas experiências de formação propiciadas pelo curso?

Dalva: A gente tem que pensar o que hoje não pode faltar, não é? Nós estamos em um momento em que cada vez mais eu vejo os umbigos, as bolhas estão sendo furadas, e as pessoas... você trabalhar a questão do negro, étnico, o Brasil com sua presença do povo africano, mesmo, é fundamental que se estude. Isso não é o esótipo, não é o folclórico, é algo que é a nossa essência, a cultura brasileira vem por aí, a gente tem de entender esse tipo de expansão, aonde a dança também é muito forte. Nós temos uma herança, seja do ponto de vista até religioso, o Candomblé é algo que você não separa da vida, e que muitas vezes o conhecimento não passa pela palavra, o conhecimento passa pela dança. A dança é que representa aquilo que eles querem é resguardar e muitas vezes preservar. Então o que eu acho fundamental hoje, é o estudante entender essa diversidade, estar aberto para a diversidade, e não para padrões específicos disso ou daquilo, mas a possibilidade de entender que se tem e talvez isso sim seja fundamental a “capoeira” (risos), de ser flexível na vida, sabe? De ter essa flexibilidade, de ser capaz de entender o outro, você com você, então é isso que eu acho. E que isso a dança é muito fácil de ensinar para o indivíduo.

Cecília: E como que essa prática de formação se faz presente no curso através da disciplina ou das atividades curriculares com as quais você trabalha? Dentro disso que você falou, como isso está presente nas suas aulas?

Dalva: Olha, nos últimos anos eu me dediquei muito mais a gestão mesmo, e direção, eu fui pró-reitora de assuntos estudantis, então minhas experiências com aluno de todo tipo e muito mais com esses alunos cotistas, de... eu tive muitas experiências importantes, que me abriu muito... sabe, a gente vive... por mais sensível que a gente seja, as camadas mais populares...por mais sensível que a gente seja com a miséria e com a pobreza a gente não pode imaginar...a gente está muito longe da miséria e da pobreza, nós universitários e parará. E eu tive experiências muito importantes, assim, coisas até jocosas, ou pueris... chegar um menino forte, bonito, que era do interior e que estava passando mal, porque ele estava em uma daquelas casas na cidade que o prefeito paga, mas que é uma coisa muito desorganizada, ele estava dormindo no chão, e ele foi porque ele queria que tivesse uma ajuda porque ele era cotista, e ele era um menino lindo, forte, e as técnicas não estavam conseguindo, e ele entrou muito bravo assim...e eu para relaxar ele disse assim: - Poxa, mas que corpo! Que musculatura! É muita academia! E ele disse assim: - Não pro, é que meu pai é pedreiro e eu trabalho com ele! Então, sabe assim, coisas que mostram uma... então aquilo foi uma porrada na cara. O que eu sempre trabalhei com os estudantes foi a possibilidade deles como transformadores, Eu sou até um pouco radical. Passou dos vinte já começa a tentar se arrumar na vida, entendeu? Só acredito até os vinte (risos), to brincando!

Cecília: Em seu entender, quais são os desafios e as perspectivas para aqueles cuja função é preparar os licenciandos em dança para atuar com esse ensino nas escolas de educação básica?

Dalva: São muitos! Primeiro porque quem faz dança raramente respeita a dança, a gente tem um complexo de inferioridade, um complexo de pé de chinelo, o dançarino sempre acha que ele tem de buscar em outra área, os conhecimentos porque a dança não dá conta de... porque a dança é uma coisa menor. Isso é impressionante e eu sinto muito com as pessoas que fazem dança. Depois, a dança é algo de alta complexidade é algo tão complexo que quando a RNP, Rede Nacional de Pesquisadores, quis mostrar a rede... inaugurou a RNP, as grandes fiações e novos pesquisadores pudessem...eles foram pedir a um grupo lá da escola de dança, dirigido por Ivanir Santana, que fizessem um espetáculo em que o dançarino dançasse na escola de dança, outros dançavam em Brasília e a música vinha de Pernambuco. E na tela, saía tudo junto, com se fosse uma coisa só, então isso foi uma experiência. Agora, por que que eu to dizendo isso? Porque também o movimento é algo tão complexo, que se você capta por satélite, você vê que as vezes fica, então eles mostraram que a rede era capaz de [sic] os cortes que o satélite dá e de um atraso que um satélite dá para outro, então essas questão do movimento, eu acho de...Então a dança tem uma dificuldade na sociedade, que é uma coisa que eu to pensando muito nova, no sentido que eu estou vendo alguns autores que estão trazendo essa problemática, mas que a gente já percebia. O modo de estar no mundo em determinadas culturas, ou bases sociais, são bem diferentes, quer dizer, se você pensar o que é viver na favela, ou na comunidade, como dizem, onde o lugar de estar é no lado de fora da casa, e não dentro da casa, porque não tem espaço. Então o convívio é muito mais fora, porque você pode estar cheia de coisa no cabelo, vestida de qualquer jeito e do lado de fora. Então isso cria uma outra coisa entre você e o corpo. Então esse corpo traz da história da idade média até o século XIX, a mulher se tivesse desejo era complicado, precisava fazer operação para que ela não tivesse desejo, a esteria, havia toda a questão sexual, da mulher, etc... Então esse corpo, seja da mulher, seja do homem, vem numa história também, então a dificuldade está nisso. A dança está também com essa dificuldade, na separação... numa sociedade, ainda mais nesse momento, a gente está com mais problema ainda, por causa de uma sociedade muito conservadora que está se pretendendo, não é? Então, os valores muito conservadores. Então o corpo é o primeiro que sofre, e a dança. E mais, a dança não é tida como coisa séria na academia! Na realidade a arte em geral! A arte em geral não é na academia que existe o melhor ambiente para ela... mas a dança é mais ainda! É o que eu digo, você ter um curso de pós-graduação em dança, de doutorado em dança, ser o terceiro no mundo, na Bahia, que maravilha, a Bahia tem uma consolidação do ensino da dança muito bem...não é brincadeira não, são sessenta anos, passar pela ditadura, continuar sendo uma escola, voltar a ser uma escola, ter um espaço próprio, ter presença no Conselho Universitário, ter um prédio próprio, tudo isso é uma...e os dois (cursos de doutorados) que o pessoal pesquisou lá, parece que é no norte da Europa, que são caríssimos! E o nosso é coisa pública! Então, pensar que só agora, a gente tem um curso de pós-graduação em dança, mestrado, foi agora na UFRJ. Nós avançamos muito com os

cursos de graduação, muito! Por causa do Reuni, por causa de um processo aí, aumentou. Eu fiz um levantamento, se você quiser tem o observarte, que é um site onde nós botamos todos esses ([www.observarte.ufba.br](http://www.observarte.ufba.br)), até 2005 ou 2006, nós tínhamos apenas quatro cursos de graduação, em 2008 eram dezenove, e agora a gente já tem mais de quarenta cursos de graduação em dança, entendeu? Então foi um avanço em poucos anos, um salto extraordinário, mais ainda é muito pouco. Os problemas, eu acho, que agora é que a gente está tendo um entendimento da importância da gente estar junto. Pra você ter ideia, logo depois da gente criar o curso de pós-graduação em dança, no outro ano, nós fizemos um I Encontro, isso foi uma coisa que eu organizei para a gente criar a Anda (Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança) e foi muito difícil de se estabelecer isso, porque o Abrace, começou a criar sérios problemas porque a dança estava começando a ter vida própria (risos). A [sic] foi apenas uma coincidência... o primeiro curso de pós-graduação em Artes Cênicas foi lá na UFBA. Foi chamado de Artes Cênicas, porque foi formado por dois doutores em Dança com dois de Teatro, porque tinham que ter quatro doutores, então não poderia ser um curso só...que era Leda Buana, Suzana Martins, Bião e Racler. O que que faz? Junta! Juntaram esses dois cursos, esses quatro professores, e criaram. Então que nome bota? Então botaram artes cênicas! Foi muito difícil depois, a gente ter um curso (uma associação) próprio (a), então a gente ainda tem essa dificuldade de se estabelecer. Levou muito tempo o problema com a educação física. E isso está só latente, não está vencido. As vezes aparece mais forte, outras menos forte. Então eu acho que a dança tem muitos problemas para respeitar sua epistemologia, respeitar sua área como área de conhecimento, com uma visão, porque é difícil, porque é a cereja do bolo, ainda que diga que é indispensável, há uma necessidade enorme do ponto de vista da dança.

Cecília: E tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

Dalva: A incompletude está na natureza, provavelmente tem muito coisa que eu não falei (risos) muita. Você que pode me perguntar alguma dúvida que você tenha.

### **Apêndice VIII – Entrevista com um coordenador (Coordenadora do Curso de Licenciatura em Dança Noturno– Roberta)**

Cecília - Hoje é dia 31 de maio de 2019, eu to aqui com a Roberta que gentilmente me concedeu essa entrevista pra contribuir com a pesquisa. Roberta, eu queria que você falasse seu nome, sua formação acadêmica e artística, sua atuação profissional, em qual instituição você atua, qual sua função. Um pouquinho da sua história.

Roberta - Tá bem. Bom, primeiro dizer que é um prazer tá aqui também participando e colaborando de alguma maneira para essa pesquisa. A minha formação é no campo da Dança, eu tenho licenciatura em Dança pela Faculdade Angel Vianna no Rio de Janeiro. Tenho uma especialização em estudos contemporâneos em dança, o mestrado em dança, assim como a especialização, pela Universidade Federal da Bahia que foi também foi o local onde depois eu realizei o doutoramento já no programa de artes cênicas, então o meu doutorado é em artes cênicas também pela UFBA. Eu atuo com professora efetiva da escola desde 2015. Trabalho, nesse momento, tanto na graduação quanto na pós-graduação, com ênfase na licenciatura em dança. Então eu estou alocada no curso noturno da escola de dança da UFBA, inclusive meu concurso está vinculado as vagas do REUNI, acho que é importante dizer isso, o curso noturno é um curso criado nesse momento de expansão da universidade pública. Então eu atuo nesse curso de licenciatura, também, no qual desde o meu ingresso eu participo do colegiado durante 2 gestões fui vice-coordenadora do colegiado do curso, tendo como coordenadora professora Beth Rangel. E nesse momento, a partir de fevereiro de 2019, eu assumi a coordenação do colegiado de dança noturno. Além disso, eu também trabalho na pós graduação dos 2 programas que a gente tem na unidade, programa de pós-graduação de dança, programa acadêmico. Trabalho atualmente no mestrado, mas a gente acabou de abrir um curso do doutorado nesse mesmo programa. E no programa de pós-graduação profissional em dança que é um mestrado de natureza profissional. Eu tô também no colegiado do... já estive no colegiado do acadêmico, integrando essa equipe, mas nesse momento estou apenas como professor permanente lá e também como professora permanente no PRODAN eu integro o colegiado de professores. Então essa é minha atuação dentro da universidade. Sou co-líder de um grupo de pesquisa chamado Entre Artes e Laços que é um grupo de pesquisa que investiga a interdisciplinaridade na dança, na relação entre arte e dança e outras áreas de conhecimento, especificamente no campo da educação, que é um campo também de atuação profissional, mas também com questões ligadas a participação social, aspectos políticos também me interessam bastante. Minha pesquisa se volta muito nessa direção, então tô trabalhando no recorte, digamos assim, mais artísticos com questões de arte participativa, de estética relacional, trabalhar a relação entre artista e espectador. Assim como pelo viés educacional, me interessa muito abordagem um pouco mais problematizadora da arte. Então nesse lugar eu trabalho com práticas colaborativas, dentro do contexto da arte como educativos. E isso tem proporcionado nos últimos anos, já dentro do quadro docente da universidade também uma aproximação maior entre ensino superior e educação básica, isso também

se tornou um foco de investigação como de projeto de pesquisa, extensão que desenvolvemos nos últimos anos de 2015 pra cá. E eu também continuo sendo artista da dança, tendo uma prática artística com esse tipo de interesse em uma arte mais participativa, relacional e aí com isso trabalho de forma independente, digamos assim, na CENA daqui de Salvador e desdobrando essas experiências em outros lugares, mas sempre também vinculado a ensino, pesquisa e extensão. Porque aí é o nosso trabalho articulado a instituição. Então o espetáculo de dança mais recente que eu tenho, assim, nesse momento que tá também em apresentação, turnê, é o espetáculo "Pimpaiô Verdabe", ele foi codirigido com outros dois artistas da cidade que é o Leonardo França nesse momento também mestando, meu orientando aqui na casa e com Felipe de Assis que já fez sua pós-graduação em artes cênicas, mas que é um trabalho codirigido com eles, mas tem a participação também de outros artistas e estudantes dentro os quais estudantes de graduação e pós-graduação da unidade.

Cecília - E por que que você escolheu ser professor que forma professores? Foi sempre um desejo seu? Como é que você pensou isso para sua vida?

Roberta - Pra mim, na minha trajetória, eu fui percebendo que todo o meu percurso desde a juventude enfim, onde eu começo a ter um percurso mais profissional, existe sempre um olhar para essas relações entre as pessoas. Eu gosto muito, eu tenho início nessa trajetória que é um pouquinho diferente, lá no tempo da infância, no começo da adolescência que eu, na realidade, chego até a dança por um caminho que é através do esporte. Na realidade, eu começo bem jovem como ginasta, faço um percurso assim, mas sempre me incomodava muito o lugar da competição, porque era muito forte nesse espaço que eu estava. E aí depois eu descubro um pouco uma relação com o circo, o circo já contemporâneo, bastante atravessado pelo teatro e pela dança que é através da Intrépida Trupe lá do Rio, que eu começo fazendo aula, mas depois começo a desenvolver trabalhos juntos, enfim. Um recorte já que abre um pouco mais esse olhar assim da prática de movimento, da experiência de movimento para um lugar mais artístico. Não só em um viés tão na questão, digamos assim, só da técnica, do movimento, da precisão, de uma virtuosidade, mas também começa a abrir para uma outra percepção assim em termos do fazer artístico, das possibilidades de expressão, comunicação etc. E cada vez mais é esse lado que vai me puxando, de uma relação maior entre artista e espectador. Ao mesmo tempo, desde muito jovem também, eu tinha esse interesse muito grande nas questões educacionais e um traço muito grande em interesse de aspectos de participação social. Eu começo ainda adolescente a trabalhar em um projeto no contra turno dentro de uma escola pública lá no Rio, com práticas artísticas junto com estudantes que estavam em turmas de aceleração, nessas classes que, às vezes, são formadas por estudantes que ainda que não tenham concluído um processo de aprendizagem, mas eles vão se encaminhando para o ano seguinte, tudo isso. Então estudantes que tinham dificuldade de alfabetização. E que na época, eu ainda jovem no ensino médio, estudava em um colégio no Rio de Janeiro chamado CEAT Centro educacional Anísio Teixeira que tinha esse projeto junto com a escola municipal lá em Santa Teresa. Então assim, todos esses exemplos na verdade só para

ilustrar um pouco de que essa relação com a arte, para mim, ela sempre foi muito atravessada por uma reflexão crítica e uma relação com o outro, com as pessoas. Então, quando eu me percebo fazendo essa opção, digamos assim, aprofundar esses estudos, de escolher seguir uma faculdade de dança. Na época eu fiz vários vestibulares lá no Rio. Eu cheguei a cursar um tempo belas artes na UFRJ também concomitante com a dança na Angel, eu cheguei a me inscrever para cenografia na UNIRIO, educação artística na UERJ. Já tinha um pouco esse lugar de um interesse na arte muito já se consolidando, mas ao mesmo tempo esse interesse sempre com uma certa inquietação que não era apenas estar no palco, não era apenas de estar me apresentando. Inclusive o palco foi um lugar que eu fui cada vez mais me distanciando, me interessa outros espaços de apresentação, me interessa muito intervenção urbana, me interessa muito obras, configuração de apresentação da obra. Então eu acho que o meu jeito de construir a própria inserção no fazer artístico, de me ver como artista, de fazer essas opções, ele sempre foi atravessado por esse desejo de expandir esse espaço de outras possibilidades de troca. Então, quando eu fui fazer essa opção de graduação e tudo, pra mim já era muito explícito de que eu desejava me formar não só em um lugar de bacharelado, mas me encaminhar para licenciatura. Já tinha uma... eu não tinha nenhuma dúvida com relação a isso. Eu já dava aula, porque a gente começa a dar aula muito jovem também no próprio campo, nesse contexto de formação mais informal, de já começar a conduzir alguma coisa, a mediar algum processo, então eu já tinha um pouco esse olhar e pra mim foi uma coisa muito... foi realmente um caminho que eu não imaginava seguir de outra maneira, a licenciatura. Quando eu vim para a Bahia, pra fazer o mestrado, é que pela primeira vez eu tive em uma vivência de universidade federal, pública de uma forma mais contundente. Porque ainda que eu tivesse cursado UFRJ no Rio como era um momento em que eu fazia muitas coisas ao mesmo tempo também, eu fazia muito componente lá, mas eu não tinha essa vida de, digamos assim, tá imersa na universidade que eu falo até para os meus alunos hoje: "gente, aproveitem a universidade porque ela é muito mais que a sala de aula, é muito mais que a disciplina, é um outro tipo de vivência mesmo" e que eu tive isso quando eu vim pra cá, quando eu vim pro mestrado e pude também me dedicar a ele, fui bolsista, então isso se possibilitou de fato viver de uma forma mais intensa essa experiência e que pra mim me deu um outro olhar sobre universidade, de fato construiu para mim uma perspectiva muito forte com relação a esse espaço e as possibilidades que ele oferece. Então eu acho que foi um marco muito importante para eu pensar esse lugar da formação que de fato eu tive na minha experiência em outros níveis de educação, trabalhei com educação profissional e tudo, mas pra mim não era só uma questão de ser professora, mas de poder contribuir com o espaço do ensino superior e, sobretudo, da universidade pública que pra mim, tem esse lugar de compromisso social e político muito grande. Então, ainda no segundo ano do mestrado, em 2008, não 2007, eu fiz a seleção para professora substituta em um contrato temporário aqui na escola de dança. E passei. Então passei 2 anos aqui também como substituta, em 2007-2008, e tendo um trânsito muito grande dos componentes curriculares. Eu fiz o concurso para uma determinada vaga, mas eu de fato me envolvi muito com a própria escola, com a formação, que é um projeto político pedagógico muito singular, também preciso dizer, a escola de dança havia passado por uma reforma

curricular, acredito que outros professores já tenham te contado um pouco essa história, mas muito recente na época essa reforma ela é formalizada em 2005. Então, eu entro como estudante de mestrado em 2006 e entro como professora substituta em 2007. Então eu tô pegando exatamente o momento em que essa... tá tendo uma efervescência muito grande, surgimento da pós, tudo isso. Então a proposta era desde essa época, o trabalho dos professores em equipe, em time como a gente chama. Então tem mais de um professor dentro de sala de aula, trabalhando de forma interdisciplinar, complementar, e essa experiência também pra mim me pega muito. Então quando eu concluo o mestrado e começo a pensar em um projeto de doutorado, ele já tá totalmente focado, ainda que eu não fosse se quer efetiva, meu contrato já tinha acabado, ele já tava totalmente focado em pensar esse espaço de formação. Claro que, no percurso, eu acabo tendo outras experiências e até mudo esse projeto, ele vai pra outros lugares também. Trabalho com a educação não formal no doutorado. Mas já tava muito latente mesmo esse desejo de ingressar na universidade, mas não imaginava que seria exatamente nesse momento. Então assim, quando houve essa possibilidade de concursos, porque foi em 2014 que eu prestei o concurso e fui convocada em 2015, eu ainda estava concluindo o doutorado, tava achando "nossa, será que já é o momento de ir para a universidade?!" mas não tinha como, nesse lugar, nessa casa, nesse espaço que pra mim é tão caro que pra mim é uma escola também, eu não atender a essa possibilidade. Você me perguntou sobre ser formadora de formadores, sou uma professora de professores; eu acho que a gente tem uma possibilidade quando está trabalhando com licenciatura que é contribuir para uma transformação não só do sujeito ali, mas de um contexto, de um recorte social que é de uma responsabilidade muito grande, porque você está formando alguém que vai depois replicar isso em outros contextos, mas é uma potência enorme também. Isso de ter um compromisso e acreditar nesse trabalho. Então poder trabalhar com futuros professores, com professores em processo de formação docente, pra mim é um espaço de muita realização, um lugar muito especial, que eu prezo bastante. Não é a toa que quando eu ingresso, embora eu tenha uma trajetória de artista também, acho super importante cada vez mais a universidade se abrir para o modo como essa relação da formação do artista também pode atravessar esse espaço. Mas desde o momento que eu chego eu me articulo muito com a licenciatura.

Cecília - E como você se vê hoje nessa posição de formador?

Roberta - Eu acho que é um espaço de muita responsabilidade, assim, é um lugar de... é isso, uma responsabilidade muito grande que eu me coloco também, eu acho que eu cobro bastante. Mas pra mim é um espaço também de muita potência, como eu falei na pergunta anterior, de muitas descobertas. Eu não vejo essa docência nunca separada da pesquisa, pra mim é aí que a gente pode também mover um pouco as coisas e construir as coisas juntos. Eu tenho também uma relação, eu entendo essa relação de formador de professor, formador né de uma forma mais ampla, em uma perspectiva muito dialógica. Então assim me interessa muito o fazer que surge a partir do encontro, então me coloco também nesse lugar junto com as turmas, com os colegas, com os professores, entendendo que é um trabalho coletivo, que isso depende muito da participação de todos



nós, mas sem dúvida pra mim é um espaço de muita responsabilidade. Se eu fosse definir, talvez, em uma palavra colocaria um pouco nesse lugar. Mas como falei antes, também de muito prazer, muita realização, de uma ampliação da minha experiência, da minha potência como pessoa no mundo, estar junto com pessoas em tantos contextos diferentes, com os quais eu aprendo bastante. Então assim é uma, eu gosto muito assim, eu não me imagino não seguindo esse caminho, embora eu entenda esse caminho de maneira bem ampla, expandida, e atravessado por muitas coisas, acho que eu sempre falo muito disso aqui na escola, que a gente tá trabalhando em uma formação docente, numa licenciatura, mas uma licenciatura de dança, de arte, então eu acho que interessa também pensar o modo como a arte como área de conhecimento, enquanto campo de conhecimento pode também mover, desestabilizar, gerar possibilidades nessa relação com a educação enquanto um outro campo de conhecimento que dão sinergia pra o desenvolvimento humano, para as transformações sociais. Enfim. Eu gosto muito desse lugar, eu gosto muito de pensar essa licenciatura e esse espaço como espaço inventivo, criativo, de movimento em movimento pra que a gente possa sempre, de novo, por estarmos no ensino superior, numa universidade, num espaço de autonomia, não só de produção de conhecimento, mas também compromisso com a sociedade eu acho que é isso. Meu entendimento de universidade não apenas um espaço de formação, mas um espaço que produz conhecimento, que se articula com os conhecimentos que vem antes com esse vasto cultural, mas que também é um lugar de reinvenção de mundos, de possibilidades, de mudança social. Vou por aí (risos).

Cecília - Como é que você acha que deve ser a formação inicial do licenciando em dança?

Roberta - Então, é uma pergunta bem complexa. A gente tá num momento de reestruturação curricular, então eu acho que o modo que essa formação se estrutura ela deve passar por vários aspectos, obviamente pelos marcos legais e todas as normativas que nos regem enquanto instituição de ensino superior, de formação de profissionais do magistério, mas eu acho também que é muito significativo que o curso se relacione com os contextos e sujeitos com os quais, tem um compromisso libertário desse contexto que, a gente tá inserido. Acho que um curso em Salvador tem que ter a sua cara que vai ser diferente no Rio de Janeiro, vai ser diferente do curso de Santa Maria. E especificamente quando a gente pensa na escola de dança que temos hoje 4 graduações, 3 delas licenciaturas, cada uma delas tem uma cara diferente, porque são perfis de grupos diferentes. Então eu trabalho, digamos assim, fundamentalmente eu to alocada aqui, eu já dei aula nos outros cursos, mas a grande parte da minha carga horária, da minha dedicação, está vinculada ao curso de licenciatura em dança noturno e que tem um perfil muito específico. O curso noturno ele atende fundamentalmente pessoas que, muitas vezes, não tinham a oportunidade de estar estudando, porque durante o dia estão trabalhando, estão em outras atividades, enfim. Também com esse perfil, muitas vezes, são pessoas que não tiveram oportunidade de iniciar tanto na dança, então a gente tem estudante que tão começando mesmo a dançar e se vendo em uma formação ali de ensino superior e, ao mesmo tempo, a gente tem estudantes que já vem de uma

graduação, ou mesmo de um mestrado, ou mesmo de um doutorado prévio, na época que priorizaram outras áreas de conhecimento que depois de uma determinada etapa da vida agora se dedicam a uma determinada atividade, prazer, um sonho que, às vezes, tinha ficado em segundo plano.

Cecília - É muito heterogêneo.

Roberta - É muito heterogêneo. E é por isso que eu tô dando só exemplos para dizer que a gente precisa considerar o perfil desse público, porque é muito distinto e muito singular em relação a, por exemplo, a licenciatura em EaD que a gente tá trabalhando em polos dentro do estado da Bahia, para onde se dirigem profissionais que em sua maioria já são professores, mas não têm uma formação de ensino superior. São contextos tão distintos em uma mesma unidade, em uma mesma escola que pra mim isso seria uma coisa importante de dizer que um curso tem que ter um trabalho dentro da equipe, dos docentes e tudo mais pra reconhecer um pouco o perfil desses sujeitos que se interessam, que ingressam no curso e também no momento em que eles saem pra onde que eles vão atuar. Então, assim, essa possibilidade de uma identificação desses sujeitos e desses contextos. Então eu acho que é uma coisa muito relevante quando a gente tá pensando em, digamos assim, como um curso deve se estruturar, a formação de professores. Então uma outra coisa que eu acho significativa, nesse sentido, é a abertura e a flexibilidade para mudanças, porque esses perfis, assim como os próprios marcos legais eles vão mudando com o tempo, então, eu acho que é pertinente quando a gente tá em um contexto como esse de uma instituição que tem uma solidez, uma trajetória, o primeiro curso de dança no Brasil em uma universidade, a gente tá aberto a mudanças, a gente tá entendendo que as dinâmicas do tempo vão trazendo outras perspectivas, outros vieses, que a própria composição também desse corpo docente também vai mudando. Então eu acho que o curso de dança, de formação de professor também tem que estar muito aberto a isso. E eu acho que isso só ocorre no momento em que existe uma escuta sensível, uma capacidade de perceber as demandas que surgem, a gente identifica que, por exemplo, tem aspectos hoje na sociedade que são importantíssimos de serem discutidos e como é que esses aspectos vão atravessar a formação dos professores, longe de pensar essa formação apenas num viés conceitual, procedimental, atitudinal, pensando dança, mas como a dança tem um modo de tá no mundo, de ver o mundo, de transformar o mundo, então, em articulação com outros campos de conhecimento, também com um pouco mais de flexibilidade também para que esse estudante possa ser coautor do seu itinerário formativo, então como que a gente pensa essas questões da obrigatoriedade dentro de uma estrutura curricular e não deixar o curso tão engessado no ponto de vista de ter um único itinerário que todo mundo cumpre, mas abrir mais esse espaço das optativas, dos componentes que possibilitam transitar. Eu acho que em um curso é importante também reconhecer, visibilizar e valorizar os mecanismos que a própria universidade entende de validação do conhecimento prévio que o estudante traz. Entender que um curso ele nunca vai dar conta de tudo, ele não vai ser o mesmo para todos, ele não vai ser a única maneira de lidar com uma realidade que na realidade é complexa que é múltipla, que é diversa. Então a possibilidade da própria instituição

reconhecer os conhecimentos que os estudos já trazem, como criar esses... Então, assim, eu to te respondendo alguns aspectos um pouco gerais, porque eu acho muito difícil trazer uma resposta única para essa pergunta. Eu acho que a complexibilidade né. Eu falei muito de responsabilidade, já é outra questão; a responsabilidade é decorrente de uma realidade que é complexa, ela é múltipla, diversa, plural e que deve ser. Acho que a gente tá em um momento no mundo, especificamente no Brasil de pensar a possibilidade de encontrarmos espaços de conexão, comunhão, de estarmos juntos, mas ao mesmo tempo também reconhecermos as diferenças, porque eu acho que durante muito tempo, nos processos históricos mesmos, muitas vezes são apagadas ou invisibilizadas ou negligenciadas né. Então essa possibilidade da gente pensar um curso que dialogue com essas demandas todas do mundo. E isso, de novo, é um responsabilidade enorme, acho que é sempre uma tarefa do coletivo, é uma necessidade da gente trabalhar de forma complementar, de que ninguém vai ter resposta pra tudo, mas todos temos digamos assim uma possibilidade de contribuição, mas que a gente precisa de um corpo docente que seja diverso, complementar, que possa agregar múltiplas perspectivas, porque eu acho que isso pode gerar para o estudante, pro aluno que ingressa também um panorama interessante e possíveis identificações.

Cecília - Que legal. E como é que é a proposta aqui da UFBA para formar professores de dança? Você pode falar um pouquinho da proposta curricular aqui do curso?

Roberta - É, a gente tá num momento de reestruturação que é bastante provocado pelas demandas mesmo dos marcos legais, das resoluções, então todos os cursos de licenciatura, a partir de 2015, tem um resolução específica que é a da formação do profissionais de magistério que é a 02 de 2015 que indicam algumas modificações, digamos assim, nas estruturas curriculares para que esses cursos estejam mais preparados, preparem melhor esse profissional para atuação no magistério. Então a gente tá trabalhando nessa reestruturação curricular há bastante tempo e por muitos processos de idas e vindas na própria reitoria de graduação com acompanhamento das instâncias da UFBA que tão cuidando bastante disso, com bastante carinho e que junto com algumas questões relacionadas, de forma mais, digamos assim, objetiva sobre distribuição de carga horária, de estágio, de algumas resoluções da educação para as relações étnico-raciais, a questão da educação ambiental, direitos humanos, então assim a gente recebeu encaminhamento para uma reestruturação, mas a gente aproveita isso como uma oportunidade para a gente rever outras tantas coisas que a gente achava que eram significativas, entendendo isso, o currículo como uma estrutura viva, em movimento, o currículo não como um documento, mas como os atos que vão acontecendo nas várias instâncias de formação que nos conectam estudantes, professores, servidores, técnicos, enfim toda essa comunidade e esse espaço de formação. Então, dito isso, a gente começa um processo de reestruturação, em que há tanto momentos de escuta dos estudantes, muitos momentos de trabalho entre os professores, desde um colegiado, um núcleo docente estruturante, o NDE, o encontro entre os colegiados aqui a gente tem os 3 na unidade, abertura dessas discussões nos departamentos. Então assim, tem muitas instâncias diferentes, debates, e que vem

provocando esses novos encaminhamentos. Então, o que a gente tem na escola é um projeto político pedagógico bastante comprometido... eu posso, talvez, compartilhar o que tá vigorando que ainda é o anterior e o que tá em processo de reestruturação a gente ainda não pode compartilhar porque ele ainda não é oficial. Mas assim, desde a reforma de 2005, que na realidade é reestruturação curricular quando ainda nem tinha curso noturno, só tinha curso pela manhã, cursos diurnos, ela é uma reestruturação curricular que modifica de uma forma muito substancial o pensamento do projeto político pedagógico e o modo como isso se estrutura em termos de currículo. Então a partir de um momento em que há uma... e eu vou contar um pouquinho dessa história porque ela é a base do projeto que ainda vigora, então acho significativo fazer um pouquinho esse recuo. Ela surge nesse período, na verdade de 2001 até 2005, como uma experiência piloto que é de fato normatizada a formalização dela ocorre em 2005, mas ela já havia sido experimentada informalmente desde 2001, então foi o percurso de uma geração, uma turma que se forma, ela propõe um projeto político pedagógico que ta muito vinculado a esses referenciais da complexidade, de pensar o mundo em uma perspectiva complexa, de compreender como uma possibilidade de associar teoria e prática, de um olhar sobre o corpo e conseqüentemente um entendimento de dança que se estabelece a partir daí e ela é muito baseada na ideia de interdisciplinaridade, nessa relação mais dialógica entre estudante e professor e tudo isso. E a proposta curricular que estabelece, por exemplo, esse modo de trabalho que a gente tem que é um modo de trabalho em grupo, duplas ou trios de professores dentro de uma mesma sala de aula. É uma proposta curricular que sai de um modelo de disciplina como unidade de organização de conhecimento para apostar numa proposta interdisciplinar que se estrutura em módulos e laboratórios; os laboratórios como espaços também da, digamos, prática, de como o estudante começa a ter mais autonomia diante dos conteúdos, dos conhecimentos que são dos primeiros anos na formação básica mais mediados pelo professor e a partir dos laboratórios a gente começa a ter um pouco mais de autonomia na própria organização desses saberes. Então, essa reforma que de 2005 no curso diurno que é a base curricular para em 2009 se apresentar a proposta do curso noturno, cuja a primeira turma ingressa em 2010. Então quando a gente passa pro noturno, ela já sofre algumas modificações em termos de estrutura mesmo curricular que enquanto pela manhã a formação é em 3 anos e meio, a noite por conta da questão do turno mesmo que fica mais apertado essa formação se estende para 4 anos, isso já implica uma divisão do estágio que na manhã ainda é muito concentrado, então a gente já tá aí em uma carga horária de estágio que se expande durante um ano e não apenas por um semestre. Enfim, e que a gente mantém esse modo de funcionar em módulos, em equipes, esses pressupostos teóricos, conceituais ainda do projeto se mantém bastante. Aí a gente tem um outro momento que é em 2015 que é inclusive nessa entrada, antes até da resolução de 2015 a gente recebe uma visita do MEC, então antes da gente se debruçar tanto sobre a resolução a gente tem um trabalho importante de refletir sobre esse curso quando ele completa 5 anos, então a gente recebe a visita de validação do MEC, então se monta uma equipe de docentes com foco de fortalecimento do curso noturno, porque é importante de dizer que o REUNI amplia a universidade, mas aos poucos que a universidade vai se estruturando para de fato atender a essa ampliação, então durante os primeiros anos

houveram concursos e tudo, mas esses professores precisavam ainda se dividir muito ainda entre turno da manhã e da noite, então era muito puxado, tudo isso. Aí em 2014 pra 2015 que consegue-se ter uma nova leva de concursos, decorrentes dos processos também de ampliação de vagas e aposentadorias e formar um corpo docente que está mais dedicado ao noturno. Então uma coordenação de colegiado que antes era conjunta e se separa, então a gente começa a estruturar mesmo institucionalmente de uma forma mais consistente o curso que é o caminho mesmo do que vai, digamos assim, do amadurecimento e da estruturação da universidade como um todo, até a questão de distribuição de funcionários, a universidade muda os horários de funcionamento da biblioteca, porque antigamente não tinha o curso noturno. Então, hoje em dia a nossa comunidade de 40 mil estudantes na UFBA, mais de 11 mil são do noturno, então, tem uma representação importante, isso modifica totalmente a dinâmica. Então é um momento que a gente se fortalece bastante com isso também, com a entrada dos professores no colegiado, no NDE que vai se estabelecendo de forma mais autônoma. A gente tem a possibilidade de fazer uma avaliação desse percurso. Então, quando começamos a trabalhar na 02, a gente já tá caminho com uma série de reflexões sobre como, mais uma vez, a gente se debruçar sobre esse projeto político pedagógico, esse projeto de curso como se chama agora, PPC, e a própria estrutura curricular e rever algumas coisas. Então eu diria que, assim, nesse momento pra gente é muito importante. A gente mais uma vez mantém essa estrutura de trabalho em equipe, a gente entende também a possibilidade de abrir esses estágios diversificando também os focos de cada um deles, então, coisas que tavam acontecendo de forma muito condensada a gente poder abrir e espaçar um pouco mais dentro da formação, dando atenção não só ao estágio no contexto da educação formal, da educação básica, mas também o campo não formal que é muito amplo da dança, trabalhar em academias, escolas, projetos, ONGs etc. Dedicar um estágio com mais tempo a isso, um estágio de observação, cuidar agora desse momento. A gente tá desvinculando o trabalho de conclusão que atualmente que é uma conclusão de estágio, a gente volta a ter um formato de trabalho de conclusão de curso, em que esse estudante pode refletir sobre um aspecto que seja relevante na formação dele como um todo, não apenas ao último estágio que ficava muito amarrado a educação básica, que é um campo importantíssimo de atuação, mas alguns de nossos estudantes também tem uma entrada maior com a educação não formal, pensando importante de abarcar todas as questões relacionadas da educação, das relações étnico-raciais que eu acho que é uma pauta muito forte na nossa escola, por motivos óbvios, a gente tá em Salvador, na Bahia, e a gente teve desses últimos anos pra cá a oportunidade alguns concursos, de fato, trazer para a equipe docente, pro quadro de professores, professores que têm um trabalho mais específico nas culturas da diáspora Africana, culturas indígenas, populares que também reforçaram muito esses conhecimentos dentro do itinerário de formação. Uma questão pra gente tá muito forte nesse momento que a gente não quer recuar em nenhum aspecto, a gente tá trazendo cada vez mais pra pauta as relação étnicos-raciais, assim como, as discussões de corpo; que corpo é esse? Que dança é essa, acessibilidade e tudo isso, são pautas também muito que tão cada vez mais se apresentando e se fortalecendo dentro desse pensamento de formação de professores. A gente acha essas questões urgentes e a gente precisa

acolhê-las com mais atenção dentro do próprio currículo, então isso claro vem junto com as discussões e direitos humanos, aspectos de gênero e sexualidade que a gente começa a abarcar com mais... um espaço não só pensando esses conhecimentos de forma transversal dos componentes, mas também dedicando alguns componentes a se aprofundar nesses aspectos, nessas questões. Eu diria que essa reestruturação curricular, ela vem muito nessa perspectiva da gente pensar de novo esse corpo e esses sujeitos que aos quais o curso, na verdade, se destina. Como a gente abrir um pouco essa discussão, como a gente diversificar algumas questões, como a gente visibilizar alguns debates e algumas produções nesse sentido. Então já tem bastante tempo que o nosso curso não tem teste de habilidade específica, a gente não entende que é necessário um teste de habilidade pra ingressar num curso de dança, seja no bacharel ou na licenciatura, mas a gente quer mais do que isso, a gente quer uma vez essas pessoas aqui dentro como é que a gente trabalha com essas questões todas de corpo, de identidade, de autoafirmação, reconhecimento e valorização dessas dimensões, possibilidades da dança. Além disso, acho que tem uma coisa muito significativa da nossa proposta curricular que tá em tramitação que também dialoga com a demanda da extensão curricularizada que a gente agora precisa ter uma carga horária de aproximadamente 10% do total de horas dedicada a extensão inserida dentro do itinerário de formação. Então pra além das atividades complementares. É claro que alguns cursos a gente sabe que tão fazendo uma certa sobreposição disso com as atividades complementares, mas a gente resolveu de fato inserir um componente numa modalidade possibilita ou prevê formato dos componentes podem ser disciplinas, podem ser módulos e eles podem também ter outras naturezas, então a gente tá trazendo uma natureza extensionista pra dentro do currículo, oferecida no horário das aulas, isso é uma coisa muito importante, os nossos estudantes do curso noturno, muitas vezes, não podem frequentar manhã e tarde. Então assim não adianta oferecer uma optativa, uma outra coisa num turno que eles não... a maioria deles, ainda que alguns possam, maioria deles não vai ter a possibilidade de frequentar, então também pensando nisso para atender a essa resolução, a gente traz pra dentro do curso, pensando como um marco na formação entre esse eixo mais dos conhecimentos básicos que a gente tá concentrando em 3 semestres, e os conhecimentos cada vez mais específicos do campo pedagógico, da licenciatura que já existem nesses 3 primeiros semestres, mas vão ganhando cada vez mais corpo ao longo do curso. A gente tem no 4º semestre uma extensão curricularizada que é uma atividade em que os estudantes desenvolvem um projeto de extensão com a coordenação de um professor, já com uma experiência ali de reconhecimento das possibilidades no campo da dança em articulação com comunidades e tendo ali experiências já, digamos assim, que começam a apontar um pouco e a fortalecer também os estágios que se iniciam a partir do 5º semestre. Então acho que isso é uma proposta bastante inovadora que dentro da própria UFBA a gente não tem... a gente está puxando muito essa discussão, articulando inclusive PROGRAD, Pro reitoria de extensão, enfim, trazendo um debate sobre como que os cursos podem estar pensando o compromisso da universidade com a sociedade, essas dinâmicas também no percurso de formação assumirem esse lugar da extensão também como parte desse itinerário formativo. Enfim, acho que isso é um marco importante, assim como outra via que a gente identificou e que tá dentro dessa nova

proposta curricular que são oficinas de leitura e escrita que também vão acontecendo em diferentes momentos do curso que, em um primeiro momento, é de fato a gente acolher estudantes que muitas vezes vem de um ensino médio mais precarizado, em que a questão da leitura e da escrita não é desenvolvida como a gente espera no ingresso no ensino superior. Então desde suprir eventuais demandas, pensando de novo o perfil desses sujeitos, até esses acompanhamentos que vão, digamos, esse fortalecimento do percursos deles em diferentes modalidades dessa relação com a escrita, desde elaboração de projeto até uma escrita do TCC. Então, to dando alguns exemplos de como esse pensamento de fato a gente tem um compromisso com sujeitos e contextos, aos quais o curso se destina, estão modificando a nossa proposta de percurso e de itinerário de formação. Então eu acho que essas questões são muito caras, acho que são identificadas, de novo, nesses vários níveis, desde a escuta de estudantes, a identificação dessas pautas no próprio corpo docente, até esse diálogo com as resoluções e com os marcos legais, mas eu acho que o nosso curso nesse momento da reestruturação ele reitera esse compromisso mesmo com a sociedade, com as pautas urgentes, com as demandas atuais e, enfim, entendendo que esse professor de dança ele precisa ter um olhar amplo, uma possibilidade de construir criticidade e de intervenção nesse mundo.

Cecília - E o que você considera que não pode faltar nas experiências de formação propiciadas aqui pelo curso? Se você tivesse que elencar algumas coisas que não podem ser dispensadas...

Roberta - O que não pode ser dispensado? Ah... pergunta difícil também, porque, enfim, a gente... é difícil porque é um raciocínio que a gente entende que tudo que está sendo proposto é de fato significativo. Mas em termos de uma prioridade, eu vou responder uma coisa que eu não sei se é o foco da sua questão, mas eu acho que a gente tá num momento de uma coisa que tem sido muito significativa, mas do que uma coisa só no curso, enquanto estrutura da proposta um engajamento dos professores e uma capacidade de articular ensino, pesquisa e extensão que eu acho que é uma coisa muito importante, porque compreendo que os estudantes que também tem a oportunidade de se relacionar com uma experiência de ensino que tá permeada com esses dois outros braços da universidade, eu acho que isso tá modificando muito a experiência deles na formação, então eu acho que isso é um ponto importante, porque o que a gente vem produzindo em termos de pensamento e prática e atuação dentro do curso noturno, também tá completamente articulado com os projetos de pesquisa e extensão, com as ações que a escola realiza, então acho que isso tem um ganho pra própria formação desses estudantes que é interessante. E ai enfim eu poderia depois falar um pouco desses outros projetos. Eu acho que uma coisa muito... a palavra que você usou foi fundamental, é isso?

Cecília - O que você considera que não pode faltar nas experiências de formação propiciadas pelo curso?

Roberta - O que não pode faltar!? O que não pode faltar é essa... não sei, é tanta coisa. Acho que é essa articulação entre teoria e prática, proposição de criticidade, esse engajamento com os contextos da onde esses estudantes vem e pra onde eles retornam. O que não pode faltar? Acho que não pode faltar compromisso da gente, apesar de todas as contingências que a gente está vivendo dentro da universidade, das dificuldades, como a gente não deixar faltar essa confiança no curso, na formação, na universidade pública. Acho importante não deixar faltar essa relação da universidade com o todo. Acho importante não deixar faltar, nunca faltar aula, por qualquer condição que seja, que eu acho que a gente trabalha muito em muitas frentes diferentes, com muita frequência os professores estão participando de congressos, de eventos, de festivais, como a gente cria uma rede forte para que nenhum momento essa balança desequilibre, então que a gente esteja sempre acolhendo os estudantes, acompanhando eles. Acho importante não deixar faltar essa sensibilidade, uma sensibilidade e uma criticidade e esse engajamento com o próprio curso.

Cecília - E como que essa prática de formação ela se faz presente nas disciplinas ou no curso, nas atividades que você trabalha aqui?

Roberta - Eu especificamente?

Cecília - É, na sua atuação enquanto docente. Como isso se faz presente.

Roberta - É uma consequência da pergunta anterior?! Essas coisas que eu falei!?

Cecília - É.

Roberta - Tá ok. Então eu trabalho basicamente no eixo pedagógico, então eu trabalho muito com os componentes que são mais explicitamente vinculados a formação do professor, ainda que a gente entenda que todos os componentes estão atuando nesse viés, mas eu tenho trabalhado nos últimos anos com os estágios, com as metodologias, que aqui a gente tem um nome específico que a gente chama de dança como tecnologia educacional. Eu tenho trabalhado com os laboratórios de criação que são também espaços de criação artística, mas uma criação que tá sempre articulada com as metodologias pra gente a partir da criação identificar possibilidades de aprendizagem e articular os processos de aprendizagem com processos de criação. Então ele tem muito essa função também. Então eu sou uma pessoa que estou dentro desses componentes, eu to atuando diretamente com essas questões, eu to na realidade, isso que a gente tá conversando aqui hoje, são parte estruturante dos componentes que eu leciono, que eu to mediando nesse momento mais diretamente. Então eu acho que uma grande questão nesses componentes é como provocar o estudante a se ver, ao mesmo tempo, nesse lugar de estudante, mas também de um mediador, de alguém que se coloca como um mediador, educador também em alguma instância ou como liderança, enfim, um agente cultural e social que de fato alguns deles já são, que já tem essa identificação, que já estão atuando nesse contexto, então eu acho que como fazer isso nessa prática tá muito



vinculado a essa possibilidade de junto com eles, nesse lugar bastante dialógico, ir construindo essa outra perspectiva que eu gosto muito disso também. Em alguns momentos eu trabalho em alguns componentes, digamos assim, que a gente chama nos módulos de estudos críticos e analíticos que são mais focados, digamos, nas teorias se a gente fosse falar com outro vocabulário né, que não é o que a gente usa, porque a gente entende que teoria e prática estão juntas o tempo inteiro, mas digamos assim condicionalmente mais ligados a história, a estética, a filosofia, a aspectos da sociologia da dança. Muitas vezes eu também estou nesses componentes. Mas eu gosto muito de estar nesses outros que eu mencionei anteriormente porque é nesse momento em que o estudante começa a se ver como educador e é muito bonito, é um espaço muito especial que eu acho, de acompanhar eles nessa construção de um lugar, de uma afirmação de si, de um reconhecimento das suas próprias referências, das suas práticas, dos desafios e das potencialidades. Então quando eu to nesses componentes isso é um trabalho muito cotidiano e que faz parte inclusive desses conteúdos, das abordagens metodológicas do que a gente propõe em sala.

Cecília - E no seu entendimento, quais são os desafios e as perspectivas para aqueles cuja a função é preparar o licenciado em dança para atuar na escola de educação básica? Quais são os desafios?

Roberta - Eu acho que os desafios... os desafios eu acho... da formação do professor é que essa formação esteja próxima, em diálogo, sendo retroalimentada, em cooperação com a educação básica, ainda no seu percurso, acho que é uma questão muito cara. Que a gente percebe, por exemplo, a partir de um desses projetos que eu mencionei que foi a experiência do "Arte no currículo" que foi um convênio entre a UFBA e a secretaria municipal de educação de Salvador, a gente trabalhou durante 2 anos e meio, tudo isso, que possibilitou uma relação com a rede que a gente trabalhou com mais de 400 escolas. E aí a dança, a música, o teatro e as artes visuais, 320 professores, e aí criamos uma aproximação dessa realidade, uma entrada mesmo na rede, um diálogo muito próximo das demandas da educação básica, uma relação de parceria com os professores que estão lá na ponta formando os estudantes no ensino fundamental e que eu acho que isso modificou totalmente nosso modo de estar trabalhando formação dos estudantes de licenciatura. Então existe de fato uma cooperação entre esses dois espaços, porque tanto o estudante da educação básica virá, esperamos em algum momento, para cá para o ensino superior, como a gente tá formando esse estudante para também trabalhar nessa rede, na rede pública sobretudo. Então eu acho que um desafio é a gente estar dentro da universidade, nessa produção de conhecimento, nesse compromisso que eu mencionei inicialmente muito próximos, em diálogo com a educação básica, as redes públicas, os professores que estão nesse outro lugar, porque eu acho que a gente cumpre a nossa função social nesse lugar, nessa possibilidade. Então, o "Arte no currículo" é um exemplo, mas claro que outros programas, inclusive do governo federal também têm feito essa ponte, o PIBID, a residência pedagógica são espaços também que aproximam essas realidades e que a gente vê o quanto que isso modifica a própria formação. Então, eu acho que desafios é a gente manter sempre essa universidade aberta, atenta, sensível

e comprometida em estar se construindo diariamente, no seu cotidiano no diálogo com esses espaços. E aí eu tô falando inicialmente das redes, porque a gente está falando professor, professor e ensino, tá pensando na educação básica, mas esse professor de dança também muitas vezes vai trabalhar em ONGs, em projeto social, em academias, em escolas de danças privadas, vai trabalhar também, às vezes, como um preparador num grupo artístico ou vai reconfigurar o coletivo no qual ele faz parte, vai atuar em grupos de igrejas que é um outro recorte também que vem ganhando muito espaço na sociedade. Então eu acho que os desafios na formação de professores e estar sempre em diálogo com esses espaços, que isso seja uma troca, uma retroalimentação mesmo, que a gente não imagine que depois que o estudante conclui o curso que ele vai se relacionar com esses espaços, esses segmentos sociais, mas como é que ele pode, como é que a gente pode juntos, e acho que isso tem a ver muito com, ao mesmo tempo, desde diálogos institucionais, mas também essas escutas e essas formas de cooperação que podem ser construídas nos próprios componentes, no próprio modo como a gente entende esse itinerário curricular. Acho que esses são os desafios, digamos, da formação de professor. Um desafio maior é um desafio que todos nós estamos vivendo que é o desafio da educação pública mesmo no Brasil, onde a gente tá em um momento que a gente precisa ir pra rua para defender educação. Então é um momento muito muito crítico, de muitos cortes, de uma precarização, de uma tentativa de sucateamento das universidades públicas de privatização, enfim. Acho que isso são desafios mais amplos que a gente sempre tem eles no horizonte e que a gente precisa lutar para continuar funcionando e existindo e acho que a gente tem feito, cumprindo esse papel no momento em que a gente tá em plena expansão da escola, apesar de todas as adversidades a gente tem conseguido. Abriu o mestrado profissional, doutorado, então tá sendo um momento de muita luta, um caminho de muito trabalho e de muita luta pra que cada coisa dessa se estruture, porque a gente sabe que não basta abrir, criar, a gente tem que ter condições para os estudantes frequentarem, se manterem na universidade, condições da instituição se manter também. Então acho que esses são grandes desafios, mas que são transversais a todos nós. Acho que é isso um pouco.

Cecília - A gente finaliza aqui e eu quero saber se tem mais alguma coisa que você gostaria de falar? Que você esqueceu de comentar, que você queira destacar.

Roberta - Não, assim, não sei. Acho que eu comecei falando um pouco até desse lugar do meu percurso, nas primeiras questões, mas é isso eu acho que o que eu queria colocar é que a gente tá num momento muito importante enquanto instituição, falando muito nessa primeira pessoa do singular, mas eu queria talvez reforçar um pouco mais essa fala dessa primeira pessoa do plural de pensar essa... a instituição, os nossos caminhos, os nossos percursos, então, nesse momento, como eu te falei, a gente tá vivenciando essa reestruturação curricular que deve estar sendo implementada no próximo semestre ou no decorrer ainda desse ano, mas que é isso, a gente já também continua se perguntando, problematizando um monte de coisa, como um movimento mesmo de transformação constante. Então eu queria talvez pontuar um pouco isso e que essa fala minha é uma perspectiva só, então como esse trabalho num ponto de vista mais

coletivo ele se faz pelas colaborações, contribuições de um corpo docente mesmo que a gente tem uma quantidade importante de professores dentro da nossa escola, são mais de 30 professores, dedicação exclusiva, que tem uma participação e uma importância muito grande...

Cecília - Um espaço que está ampliando concretamente.

Roberta - Com certeza e que são professores que tão movendo muito também, trazendo reflexões e que, enfim, acho que seria interessante também só pontuar isso. É uma perspectiva, mas que a colaboração dos meus colegas também poderia trazer outros pontos de vista que eu acho significativo nesse momento, com todas as pautas que eu to trazendo, enfim, ter essas outras escutas que vão ter esses outros pontos de vista.

Cecília - Muito obrigada!!

## **Apêndice IX – Entrevista com uma professora em formação inicial (Alessandra)**

Cecília - Hoje é dia 29 de maio de 2019, eu tô aqui com a licenciada Alessandra, que gentilmente me concedeu essa entrevista. Alessandra, eu gostaria que você falasse seu nome, sua idade, sua formação profissional, artística e se você já está trabalhando, em qual contexto.

Alessandra - Meu nome é Alessandra, eu tenho 31 anos. Trabalho e atuo como coreógrafa, como professora em um grupo de dança em contexto não formal, educação não formal, lá em Feira de Santana e sou residente; participo do programa de residência pedagógica vinculado a UFBA, um programa do MEC, que ele faz essa parceria entre o ensino público fundamental e o ensino superior. Então eu dou aula na escola Olga Figueiredo e Matatu de Brotas.

Cecília - Você fez a licenciatura em dança aqui?

Alessandra - Sim. A gente abriu a turma. Eu entrei em outra turma de diurno em 2014. Acabei que pedi para transferir; fiz o ENEM novamente em 2016 fui para o noturno e essa turma que eu participava defendeu o TCE semestre passado e aí eu tô pagando algumas matérias, disciplinas do terceiro semestre e finalizando esse semestre de bacharelado.

Cecília - E você tinha alguma experiência com dança antes de entrar aqui ou não?

Alessandra - Sim, minha mãe é professora de dança, ela trabalha lá em Feira de Santana em uma escola do município, ela aposentou ano passado como professora de Dança. Feira de Santana infelizmente não tem dança no currículo como matéria curricular só que como reconheceram a escola em 1996, 95, chegou o Colégio CAIC, que era um centro de apoio integral as crianças que foi pensado como escola federal. E essa escola deveria ter núcleos a partir de temas culturais e um desses núcleos seria o núcleo de dança, núcleo de cultura e núcleo de dança.

Cecília - Um núcleo de arte?

Alessandra - Isso. Minha mãe já trabalhava no colégio municipal de Feira como professora, em contra turno, de dança, de ginástica, desfile cívico na década de 70, 80 e aí quando chegou o CAIC, ela foi transferida para essa escola como coordenadora. Então houve todo um processo ao longo dos anos, as escolas foram municipalizadas. Os CAICs perderam essa rede, o projeto foi inativado, só que o núcleo de dança e de futebol continuou. E ela continuou dando aula tanto para a comunidade quanto para os alunos gratuita. Eu fui aluna desse núcleo. Fiz minha primeira formação técnica em dança afro, neoclássico. Depois saí, fui para academia, outros espaços de Feira. Retornei como monitora e fiz alguns cursos superiores, economia, psicologia, até o quinto

semestre, não me formei. E retornei para estudar dança como uma profissão no curso superior.

Cecília - Por quais razões você escolheu a profissão, cursar a licenciatura em dança?

Alessandra - Então, como Feira de Santana é uma cidade relativamente próxima a Salvador, 110 km de distância, 1h e meia separada da cidade, mas os contextos são muito diferentes. Tem uma questão de valorar o que é melhor e o que é pior, mas eu sentia quando estava em Feira que a dança sempre era levada como uma atividade, um conhecimento que era lazer, até mesmo terapêutico, mas nada que pudesse ocupar um lugar de conhecer, formação de conhecimento mesmo, profissional. Eram poucas pessoas que tinham esse conhecimento e que trabalhavam na cidade. E esse fato me incomodava a ponto de, até mesmo repensar muitas vezes se era viável fazer o curso de dança, tentar fazer outros cursos antes. Mas em 2010 eu decidi fazer o curso profissionalizante na FUNCEB e ao sair do curso que eu estava participando na época que era economia, lá, e vim para Salvador e comecei a entender ainda nesse lugar de intérprete, quais eram os benefícios da dança academicamente, mesmo que em um curso profissionalizante, que não tem um foco na docência, um foco mesmo na formação como intérprete, como multiplicadores de ambientes não formais de educação. E aí retornando para a cidade, eu comecei a perceber que o ensino da dança vai muito além das técnicas, da experiência do intérprete, da técnica que você tem contato, da sua formação que também é isso, a parte tecnicista, do passo, do movimento, da criação em si, mas vai além. O ensino da dança, na cidade no meu contexto de onde eu venho, ele é carente de uma metodologia, de uma didática, de se pensar processos educativos, de se pensar dança como um lugar de construção, de alteridade, de se pensar dança como um lugar de construção, de relações. E aí eu percebi que eu precisava realmente repensar a minha estrutura como monitora, nesse momento, que eu pegava as primeiras turmas, mais intermediárias. E aí eu decidi que apesar de eu ter múltiplos interesses em outras áreas, em psicologia, em outras áreas de cultura, eu precisava focar porque eu estava me propondo a estar em um lugar de mediação, então eu precisava entender quais eram essas bases de ensino, como era lidar com outros corpos, outras pessoas, não reproduzir violência. Então foi por isso que eu tive essa necessidade de autenticidade a um discurso que eu já tinha anteriormente, mas não conseguia exprimir.

Cecília - Entendi. Isso mobilizou você para fazer a licenciatura.

Alessandra - Sim.

Cecília - E quais são as suas expectativas sobre ser professora, quais expectativas que você tinha antes de entrar no curso? Você já tinha alguma expectativa? Mudou quando você cursou? Ou continuam iguais?

Alessandra - Então, como eu falei anteriormente Eu já atuava (de certa forma) lecionando dentro do setor de cultura da escola municipal como professora voluntária e

antes monitora. Só que eu ainda operava naquele momento e não tinha compreensão de um pouquinho desse contexto do ensino da dança e operava nesse binômio corpo, mente, tentava está dando um conceito muito de qualidade no sentido técnico para os meus alunos, pensando a aula em sequências, em barra, eu trabalhava com neoclássico, dança moderna e principalmente neoclássico eu tentava esquematizar barras que dessem para aquele aluno aquela habilidade, daquele determinado nível, tanto físico como etário, que os alunos cumprissem aquela meta que tava estabelecida. E eu já atuava nesse sentido. Só que ao longo dos anos eu já atuava nesse sentido só que ao longo dos anos, eu acredito que fiquei 6 anos nessa monitoria e dando aulas, antes da licenciatura aqui na UFBA. Eu sentia uma necessidade de aprofundar, eu sentia tudo bem aquele caminho, mas não era aquele que eu queria seguir. E quando eu entrei aqui eu senti um choque muito grande, porque eu esperava uma dança, que seria a dança que a gente fazia nas comunidades periféricas e eu venho de um bairro periférico de Feira, uma dança que está pautada muito mais no tecnicismo, no virtuosismo, no condicionamento. E quando eu entrei foi um choque muito grande, que acabaram com todas as minhas expectativas e eu passei por um processo muito duro mesmo, de enfrentamento com o curso, de estar em um curso diurno, de uma carga horária enorme, minha turma foi a primeira turma que entrou sem o teste de aptidão em 2014 e teve múltiplos corpos. Teve um processo de... uma metodologia de ensino que era muito pautada na experiência de cada professor e o que cada professor tinha para oferecer, pensando muito nessa coisa da integração e pensei se era realmente o meu lugar, e me questionei sobre esse lugar do trânsito sobre não entender aqueles processos todos. Pensei em abandonar. Troquei o curso para o noturno para ter contato de novo com a escolade dança da FUNCEB para ter o que eu me questionava sobre a técnica (aqui) e hoje tendo passado pela fase, pelo ciclo final da formação, que é mais voltado para metodologia, na didática, nas questões do ensino mesmo. Eu acho que a grande sacada é não ter expectativa, porque quando você é arte educador, você é professor você tem que estar disposto para trabalhar na rede. E a rede é um lugar de muita potência, mas de muita falta também. Falta de infraestrutura, são faltas que vem ao longo do processo histórico. Então você se delimitar, criar expectativas seria muito perigoso. É como se você tivesse delimitando o seu campo de atuação e aqui infelizmente a gente não tem todas as variáveis controladas a ponto de atuação perfeita, toda a infraestrutura nas escolas e a gente tem que se arriscar, ir para onde está precisando, trabalhar pra quem está precisando. Então, sem expectativa.

Cecília - Entendi. Conta para mim como que é o curso de licenciatura aqui? Como ele se organiza, o que você estudou, o que você fazia nas aulas?!

Alessandra - Eu entrei em 2014, a escola estava vivendo um processo muito grande, um *boom* muito grande de pensar o currículo que já tinha sido pensado em 2000, mas agora integralizando de uma forma interdisciplinar. A escola não pensa mais em disciplinas isoladas, é um sistema modular e esses módulos eles são ocupados por 2, 3 professores que dialogam e todos os módulos em si, durante o semestre, precisam dialogar para criar um sentimento de progresso, de continuidade, processo. O curso é processual, ele

não tem avaliações pontuais, apenas do final do semestre. Ele é ao longo do semestre. Ele não tem um padrão corporal. A prova de aptidão em que alunos eram avaliados segundo critérios ainda da dança pós-moderna, moderna, da década de 70. Esse currículo mais de se pensar criação, o início da contemporaneidade, mas ainda muito pautado na técnica. E se pensou esse foco, saindo do intérprete, saindo do mediador, entrando no arte e no educador, no educador mesmo, de estar na rede pública, de estar com múltiplos corpos, de estar trabalhando na diferença, corpos que têm deficiências físicas, processos cognitivos diferentes. Então, como equipar, como dar ferramentas para essa educador? Acho que a sacada da escola é essa. E aí eu entrei em 2014, sem o teste de aptidão. Eles discutindo currículo para o diurno. O noturno, a licenciatura do noturno, recém posta (assim) e tudo muito experimental ainda. E a minha turma foi uma turma muito teste, então eu sentia que tinham coisas que funcionavam, que a licenciatura tinha um lado potente, mas que ainda não era o momento...É, a gente sentia muito essa coisa do bode expiatório também. E quando eu passei para o noturno eu vi uma integração maior. Também já tinham três anos que eu estava na licenciatura, 2 anos e meio para 3 anos. Eu vi esse processo acontecer com maior naturalidade. Eu vi esse lugar dos módulos não importar muito a respeito da técnica que cada professor queria trazer, mas os acordos coletivos que a turma estava ali para fazer. Eu vi esse lugar da improvisação dividir um outro lugar, com outros processos. A gente não está pautado só na única e exclusiva improvisação aberta. A gente está pensando em processos pedagógicos, artísticos como aprendizados. Então eu acho que a licenciatura ela é potente, ela não é disciplinar, no sentido de pensar disciplinas isoladas, corpo e mente, ela trabalha com esse conceito de corpo mídia, ela trabalha esse lugar do holístico. Tudo bem que é do humano, é dependendo de cada professor que vem, que tem para contribuir. Você vai ter uma ênfase maior em determinada metodologia, determinada técnica, mas no geral é esse diálogo entre os módulos e sempre processual, sempre autoavaliativo, muito aberto para o diálogo. Esse lugar da práxis mesmo, não da prática, teoria e prática. A gente tá sempre tentando entender esses processos em diários de bordo, portfólios, em processos como no painel performático que é uma amostra de trabalhos que são feitas em cada módulo ou entre módulos que é apresentado em outras configurações; vídeo dança, instalação, performance, os teatros, em cortejos. Agora tem uma via muito forte a escola da cultura popular. A professora Marilza é um marco muito grande, muito importante para a escola, que é uma professora mulher negra, da dança afro, daqui de Salvador, que entrou batalhou o lugar dela e ela tá aqui na escola. Maravilhosa. Tem a professora Leda Ornelas, outras professoras que estão a mais tempo, desde a época do tranxa, batalhando por esse lugar da dança afro, não só da dança afro...

Cecília – O que é o tranxa?

Alessandra - O tranxa era um grupo de dança experimental daqui, antes do GDC. E eles trabalhavam com dança moderna e pós-moderna e muito pela via do humor, do cômico, do se questionar padrões. Eles iam muito para um *over*.

Cecília - Como um Jocososo?

Alessandra - É, eles estão até para lançar um documentário agora. Tinha nessa mesma época outros grupos que pensavam esse corpo negro, esse corpo soteropolitano, esse corpo mestiço, remix, que questionava esse lugar. Porque a escola é uma escola de tradição expressionista em Salvador e aí quando você não tem contato com correntes, tanto da literatura como das artes, você não entende o que é expressionismo. Você entra e é jogado nisso tudo. Você se pega reproduzindo, às vezes, uma dança que é libertária, mais para outros padrões de outros países como Alemanha. E aí quando eu entrei aqui e percebi... a surpresa que a professora Marilza e outras professoras que tinham sido alunas da licenciatura, mas que estavam buscando essa dança popular, da cultura popular, da dança afro, inúmeras danças. Agora de outras danças urbanas da afro também; *hip-hop*, *K-pop*, outras manifestações... eu fiquei muito feliz, porque encontrei meu lugar de trânsito também, comecei a dialogar com esses lugares. Não ser nem uma coisa nem outra, de estar. E o professor Deni Neves também, acho que ele enriqueceu muito esse contexto da licenciatura. Pensando nesse ligar da cultura popular, do corpo de rua brincante. Então acho que a escola agora está repensando mais uma vez o currículo, a partir de aproximar o contexto da rua, de Salvador, do corpo soteropolitano, do corpo baiano, do corpo de outros estados que vem para cá, com essa tradição expressionista.

Cecília - Entendi. Muito bom. E o que você considera ser necessário aprender para ser um professor de dança?

Alessandra - Essa pergunta é bem difícil. Porque a depender de cada contexto que cada professor esteja imerso, nós sabemos que não é necessário estar dentro de uma faculdade para ser professor de dança. Em determinados contextos. Mas se eu penso em estar em um contexto da rede municipal de educação, se eu penso em ser professor da academia, então eu acho que o mais essencial seria você estar disposto a aprender a metodologia do ensino mesmo, pensar no ensino, não pensar na técnica em si, a técnica específica. Se eu quero dar aula de neoclássico, dança moderna, dança afro. Isso são caminhos de vivências que a gente vai tendo ao longo da vida que a gente vai se aproximando ou se afastando, mas se eu me proponho a pensar como profissional da rede eu tenho que estar pensando nos documentos, nos parâmetros, nos PCNs, nas bases, na LDB, eu tenho que tá pensando no sujeito que tá ali naquele contexto, na comunidade escolar que eu vou me inserir, eu tenho que pensar no processo histórico de formação educacional que eu estou prestes a entrar nos lugares de falha, de falta. Eu tenho que estar pensando nesse lugar do projeto de fracasso mesmo que, às vezes, é implementado para a educação pública para que a educação pública não tenha êxito. E eu tenho que estar pensando na minha ação enquanto professor, não como professor salvacionista ou um revolucionário isolado, mas estar pensando em pequenas micro ações políticas que vão tá contribuindo para esse processo de se pensar o ensino e outros paradigmas que seriam ligados a contemporaneidade de se pensar a escola. Sem o paradigma da modernidade, da adaptação em série, do corpo segmentado, do corpo e



mente, da escrita, da disciplina, da cadeira, da grade, de se pensar a autonomia, da realidade através do movimento, da troca, se pensar no atitudinal, nas relações. Então eu acho que esse seria a minha orientação, o meu guia, o que eu to buscando, mas existem outras buscas, existem mestres de cultura popular que se está pensando em vários fatores desses que a gente comentou através de outras vias. Existem professoras que trabalham em academias, em grêmios, em ONGs, em coletivos que não estão, necessariamente, dentro de uma licenciatura de dança, mas que se propõem a pensar a prática deles, não necessariamente com as mesmas ferramentas que a gente tem acesso, mas que tá fazendo acontecer também. Então eu acho que vai muito do que você está imbuído, do contexto em que você está, do que você, no momento, você tem acesso.

Cecília - E no contexto que você trabalha hoje, por exemplo na residência pedagógica, o que que você considera ser um saber, assim, que você não pode deixar de ter para lidar com aquelas crianças?

Alessandra - Acho que o atitudinal. Acho que independente dos procedimentos metodológicos, da sequência didática que a gente planeje, que a gente leve, são extremamente importantes eles terem acesso a conhecimentos da área da dança, eles entenderem o corpo deles, os processos de criação e os processos fisiológicos e essa relação entre espaço, tempo, movimento. Isso é muito importante, mas acima de tudo o atitudinal. Porque ao entrar especificamente no contexto da Escola Olga, que é uma comunidade periférica, dentro de um bairro muito populoso, um dos maiores bairros de Salvador que é Brotas, você percebe sem generalizações, mas você percebe que tem uma carência do toque, do diálogo...

Cecília - Um atitudinal que você fala em relação aos valores né?!

Alessandra - O atitudinal mesmo em relação a gente pensar relações e se formar em processo de alteridade, do outro e construir relações, o emocional e dialogar a respeito das diferenças. Seria meio que um conhecimento cognitivo, atitudinal e da prática, da fazênciã. Então você tem que ter esse atitudinal e construir relações não adoecidas, que se valorizem através do respeito e da diferença dos corpos. E eu acho que a dança é um caminho muito potente para você dispadronizar os padrões. Você propor aulas em que a diferença, a complementação, a complementariedade dos corpos seja a potência de criação, você propor esse processo de diálogo mesmo conflituoso e você não ir pela via da violência, para resolução, às vezes, trabalhar em uma classe com adolescentes em que tudo é muito extremo, 8 ou 80, você achar uma via do meio, um caminho no meio, você propor diálogo através de outros pontos de vistas, de outras culturas. Você problematizar questões que são tabus. Então eu acho que a dança, independente da sua linha de atuação, da sua técnica, você consegue trabalhar essas relações, essas questões mesmo de valores, de respeito, de ética, de formação cidadã.

Cecília - E você considera que o curso de licenciatura em dança tem preparado você para a docência? O que os professores fazem para ensinar? Como são essas aulas?

Alessandra - São diversas. Eu tô aqui pensando em um viés. São diversas. Depende muito da vivência de cada professor, do que ele está disposto a compartilhar, a criar junto com o coletivo, mas, geralmente, a gente passa por um processo de práxis mesmo, de discussões teórico-prática dentro de uma mesma aula, avaliação processual, autoavaliação, rodas avaliativas. Trabalhamos também muito com processos de amostragem, de criação e compartilhamento das criações. E através disso a gente vai levando um direcionamento, o coletivo vai dando um direcionamento. Trabalha-se muito também essa questão do autoestudo. Você usar, por exemplo, o estudos do corpo que é um componente acho que é 1, 2, 3 e 4, ele é um componente de estudos cinesiológico, fisiológico, artístico. São muito de autoestudo. De você ter uma proposta coletiva e através dessa proposta cada um vai se direcionando para o que quer. Então eu acho que os procedimentos metodológicos são vastos. Eu já tive professores e professoras que tinham um controle mais hierárquico, trabalhava mais consequências, com programas de aula já fechados, que trazia todo o planejamento da aula, o cronograma desde o primeiro dia e já tive professores que foram construindo isso ao longo do semestre. Tive professores que a metodologia narrativa ao longo das aulas não é linear, ela é episódica e as coisas em um outro tempo, em um outro processo. Tive professores que trabalhavam totalmente através da autonomia, de não passar presença, a não presença não ser um critério de reprovação, tive professores que trabalhavam com esse conceito de aulas de campo, de vivências, de imersões, então é vasto, é muito aberto. E depende muito da matriz que cada componente tá trazendo ali, da ementa.

Cecília - E você se sente preparada?

Alessandra - Então, é inegável que ter contato com a licenciatura modificou muitas verdades que eu tinha a respeito da dança e de atuação mesmo antes da licenciatura, mas ao pensar agora em atuar na rede, em um contexto que a gente está vivendo agora que é um contexto muito complicado, que a educação pública está ameaçada, a universidade pública, o acesso ao ensino superior está ameaçado, pensar nesse meu processo de formação, saindo agora, tendo contato com a base nacional comum curricular que nega a diversidade dos conhecimentos, dos currículos, que restringe muito essa construção do conhecimento nessa área de arte. Você pensa a sua atuação como arte educador nessa rede de ensino pública e pensar que as bases que eu tava tendo vinha ainda de um processo de ganhos, que veio desde 96 com a LDB, com os PCNs, com um processo que 2002 a gente teve o REUNI, a educação pública superior sofreu uma expansão muito grande, eu não sei. Eu acho que seria uma fase de transição e claro muitos pressupostos, princípios que eu vi aqui eu vou levar para a vida. Mas eu acho que tudo é movimento, mudança, e agora esse novo contexto tão incerto, tão cruel com a educação mesmo, de cortes, de chantagens, de trocas, de toma lá da cá políticas que acabam interferindo nas escolas, nas comunidades escolares. Eu acho que tira essa segurança da gente que é arte educador e eu não sei se estou pronta para ir para essa rede agora, tô pensando em continuar meus estudos, tenho pretensão de entrar para o mestrado no final desse ano. A UFBA ainda com esse processo das ações do REUNI ela

recebeu agora, depois de muita luta, autorização para o mestrado profissional, que já tinha o mestrado acadêmico, e o doutorado. Então eu penso em continuar meus estudos. É muito legal. Eu tenho orgulho de estar em uma instituição que, apesar de todas as suas problematizações e todas as suas histórias de luta e negações, tem um doutorado agora público em dança, ensino público muito potente. Então eu penso em continuar meus estudos para entrar na vida acadêmica. Então agora, nesse momento, para estar na rede diante de tantos desafios, pautas, incertezas, eu não tenho como somar. Acho que eu faria mais do mesmo, reproduziria violência ou acabaria sendo vencida pelo cansaço. Acho que eu preciso me instrumentalizar mais, entrar no mestrado para tá pensando essas outras instâncias superiores de ensino, outras possibilidades.

Cecília - Entendi. Na escola que você estudou tinha aula de dança? Se você fosse ensinar dança na escola hoje, como você gostaria que fossem suas aulas? Pensando no antes e no agora.

Alessandra - Ok. Feira de Santana não tem dança na matriz curricular, mas eu fui muito agraciada porque eu moro em uma comunidade periférica que é o Feira 7, e dentro do Feira 7, a escola CAIC em 1995, 96 foi implantada. Que era um projeto federal de construir escolas em tempo integral.

Cecília - Lá no Rio chamava CIEP e depois virou CAIC.

Alessandra - Que veio do Collor, foi?

Cecília - Não, o CIEP foi na década de 80 com Brizola, mas a ideia original era do Darcy Ribeiro.

Alessandra - Sim, a escola Parque daqui. E aí o CAIC ele pensava em educação em tempo integral com esses núcleos diversos para o aluno estar tendo contato com cultura, esporte, lazer, com outras atividade que não fossem atividade curricular e não pensar extra curricular, pensar essas atividades estariam no currículo também, mas em outro horário. E aí eu tive acesso a aulas de dança, minha mãe era professora. Tive acesso a dança afro com Negra Carmem, que na verdade foi minha primeira professora além da minha mãe, anterior. Tive dança afro, teatro, jazz, o ballet, mas foi algo pra mim muito surreal por minha mãe ser professora eu vivia essa realidade 24 horas por dia dentro da minha casa. Eu tinha contato com os professores, então eu não tinha essa noção, que não era comum as outras escolas não ter dança. Quando eu fui para o Fundamental 2, mudei de escola, que essa não era pública, eu vim entender que não era assim, que as escolas de lá não tinham a dança como componente curricular obrigatório. E aí eu tentava de todas as formas trazer a dança como uma expressão dos trabalhos, mas se eu fosse pensar nas aulas que eu tive acesso no CAIC, no Artes de dançar, no setor de cultura hoje em dia, pensando esses paradigmas de educação e dança, eu acho que eu contribuiria mais pela essa via do afetivo, do atitudinal. De ver a dança não só como conteúdo, mas de ver a dança como um campo de construção de outros conhecimentos,

de você estar fortalecendo essa ideia da autoria, autonomia, alteridade e você não tá ali como professor detentor do conhecimento, mas você está dialogando. Mediar processos, ouvir, essa escuta mais atenta, talvez a não reprodução desses padrões de violência. Talvez eu buscava essa via nas minhas aulas.

Cecília - Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

Alessandra - Sim, eu acho que a gente tá vivendo um momento muito complicado. Eu nasci em 1988, eu nunca vivi um momento de tanta instabilidade, de tanta negação de direitos mesmo e de retrocesso de cima pra baixo. Eu nunca vivi um momento da gente pensar se nossas universidades, de nossas escolas públicas teriam dinheiro mesmo, orçamento para continuarem abertas 1, 2 semestre a mais. Acho que a gente precisa se mobilizar, agora é o momento. Quem tá saindo das licenciaturas, do bacharelado em dança, arte, educação em geral, a gente precisa entender a importância desses profissionais que nós estamos nos propondo a ser e a gente não pode, de jeito nenhum, comprar esse discurso ideológico de falência da educação, projeto de fracasso escolar, pensado. Eu acho que a gente tem que ser oposição a tudo que seja prejudicial ao senso crítico, liberdade de expressão, as lutas diversas. Eu acho que temos que nos unir, ir para a rua, protestar e fazer do nosso lugar de docência um lugar de protesto mesmo. De reafirmar toda a diversidade, todo o coletivo (sabe?), reafirmar nossa identidade. Não deixar com que o projeto de industrialização da cultura alheia de fora venha suprimir a nossa. É um momento de força. Um momento complicado, mas um momento para lutar também e é na luta que a gente se faz. Acho que é isso. É Lula livre. É fora Bolsonaro e vamos lutar.

Cecília - Isso aí. Muito obrigada!!