

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PPGEdU

Caroline Kummer de Jesus

**TRAJETÓRIAS DANÇANTES:
INFLUÊNCIAS CONSTITUTIVAS DO SER PROFESSOR DE DANÇA**

Porto Alegre

2015

Caroline Kummer de Jesus

**TRAJETÓRIAS DANÇANTES:
INFLUÊNCIAS CONSTITUTIVAS DO SER PROFESSOR DE DANÇA**

Dissertação de Mestrado Acadêmico na linha de Pesquisa Pessoa e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof^a. Dra. Leda Lísia F. Portal

Porto Alegre

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

J58t Jesus, Caroline Kummer de
Trajetórias dançantes : influências constitutivas do ser professor
de dança / Caroline Kummer de Jesus. – Porto Alegre, 2015.
187 f.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS.
Orientador: Prof^a. Dr^a. Leda Lísia F. Portal

1. Educação. 2. Dança - Ensino. 3. Professores – Atuação
Profissional. 4. Professores – Formação Profissional. I. Portal, Leda
Lísia F. II. Título.

CDD 793.3

Ficha Catalográfica elaborada por Loiva Duarte Novak – CRB10/2079

Caroline Kummer de Jesus

**TRAJETÓRIAS DANÇANTES:
INFLUÊNCIAS CONSTITUTIVAS DO SER PROFESSOR DE DANÇA**

Dissertação de Mestrado Acadêmico na linha de Pesquisa Pessoa e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em _____ de 2015.

Banca examinadora:

Prof.º

Prof.º

Prof.º

AGRADECIMENTOS

A Deus por iluminar meus passos nesta trajetória;

À minha família, por ser minha base em todos os momentos;

À minha orientadora, professora Dra. Leda Lísia Franciosi Portal, por me acolher como sua orientanda, me guiar com sua sabedoria e ser fonte de inspiração para minha vida pela Pessoa e Profissional que é;

Às professoras que aceitaram participar desta pesquisa e que foram de fundamental relevância para sua construção;

Aos amigos e colegas que estiveram sempre ao meu lado nos momentos de medo, alegria, insegurança e realização;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, aos seus professores e ao CNPq por me propiciarem a oportunidade de cursar um Mestrado Acadêmico de extrema qualidade;

E, por fim, dedico essa pesquisa ao meu esposo Gilnei e à minha filha Júlia, que acompanhou, dentro da barriga, grande parte do desenvolvimento dessa trajetória acadêmica, por tudo que representam em minha vida, pelo amor incondicional oferecido a mim e por serem meus grandes alicerces nesta caminhada.

“No começo era o movimento. Não havia repouso porque não havia paragem do movimento. O repouso era apenas uma imagem demasiado vasta daquilo que se movia, uma imagem infinitamente fatigada que afrouxava o movimento. Crescia-se para repousar, misturavam-se os mapas, reúnua-se o espaço, unificava-se o tempo num presente que parecia estar em toda parte para sempre, ao mesmo tempo. Suspirava-se de alívio, pensava-se ter-se alcançado a imobilidade. Era possível enfim olhar-se a si próprio numa imagem apaziguadora de si e do mundo. Era esquecer o movimento que continuava em silêncio no fundo dos corpos. Microscopicamente. Porque, como se passaria do movimento ao repouso se não houvesse já movimento no repouso? No começo não havia começo”.

(Trecho da obra Movimento Total: O Corpo e a Dança de José Gil, p. 13, 2001)

RESUMO

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, esta pesquisa apresenta, como objetivo, compreender por meio de relatos dos professores de que forma esses momentos influenciam na sua constituição docente na perspectiva de sua integralidade. Traz, em seu referencial teórico, relevantes autores sobre a temática: Catanante (2000), Dantas (1999), Freire (2013), Josso (2004), Marques (2010), Nóvoa (1992), Palmer (2012), Strazzacappa e Morandi (2012). Por meio da abordagem metodológica qualitativa, utilizou-se como instrumento de coleta de informações a entrevista semiestruturada, realizada individualmente com nove professoras pertencentes a duas escolas de dança. A análise e a interpretação das informações foram realizadas por meio da Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2011). Os resultados dessa investigação apontaram momentos significativos da trajetória das entrevistadas como dançarinas e professoras. Tornam-se influências mais presentes em suas falas: as marcas deixadas por professores que passaram pelas vidas das entrevistadas que se tornaram referências no fazer em suas docências, tanto no ensino como nas relações estabelecidas, assim como o “se colocarem” no lugar dos alunos por terem passado por situações semelhantes. A entrada na docência se deu relacionada de forma intrínseca a sua trajetória na dança, sendo o gosto por ensinar o motivo narrado de forma mais acentuada quanto a essa escolha. O significado da docência se vincula à paixão por essa profissão, assim como pela “matéria” ensinada: a dança. As formações acadêmicas, apesar de diferentes, tornaram-se importantes na vida das professoras, proporcionando momentos de reflexões sobre o corpo, a dança, seus alunos e a própria profissão, trazendo singularidades conforme as disciplinas oferecidas em cada curso. Com a prática docente, saberes foram construídos: por meio da validação de seus conhecimentos por “tentativa e erro”, conseguindo lidar com o imprevisto; melhora das relações interpessoais assim como de características consideradas importantes para a docência; lidando com facilidades e dificuldades encontradas no ensino da dança. Ao longo dos relatos, evidenciou-se que, ao mesmo tempo em que o professor de dança se constitui professor, denuncia sua constituição enquanto pessoa na perspectiva de sua integralidade (dimensões: social, emocional, espiritual e racional) identificando o Eu desse Ser que ensina a dança.

Palavras-chave: Trajetórias Docentes. Influências Constitutivas do Ser Professor. Docência em Dança.

ABSTRACT

From the identification of important moments in the personal life story and professional about dance teachers as dancers, teachers and academics from dance course or physical education, this research presents the objective understand through reports of teachers how those moments influence their teaching constitution in view of its entirety. It brings in its theoretical framework relevant authors on subject: Catanante (2000), Dantas (1999), Freire (2013), Josso (2004), Marques (2010), Nóvoa (1992), Palmer (2012), Strazzacappa and Morandi (2012), Tardif (2002). Through methodological qualitative approach, was used as information collection instrument the semi interview structured that was performed individually with nine teachers belonging to two dance schools. The analysis and interpretation of information were made through by Discursive Textual Analysis proposed by Moraes and Galiazzi (2011). The results of this research pointed out as moments of the trajectory of the interviewed as dancers and teachers. Become more present influences in their speeches: the marks left by teachers who passed through the lives of the interviewees who have become references in make in their teaching, both in teaching and in established relationships, as well as "put themselves" in place of the students because they have gone through similar situations. Entry into the teaching took intrinsically related to their career in the dance, and the taste for teaching the subject narrated more strongly about that choice. The meaning of teaching is linked to the passion for this profession, as well as the "matter" taught: the dance. The academic backgrounds, although different, have become important in the lives of teachers, providing moments of reflections about the body, dance, their students and their own teaching, bringing singularities as the courses offered in each course. With the teaching practice, knowledge were built: by validating their knowledge by "trial and error", managing to deal with the unexpected; improvement of interpersonal relations as well as characteristics considered important for teaching; handling facilities and difficulties encountered in dance education. Over the reports, it became clear that, while the teacher of dance is constituted teacher, denounces its constitution as a person from the perspective of a whole (dimensions: social, emotional, spiritual and rational) identifying the I that Being who teaches dance.

Keywords: Paths Teachers. Constitutive influences of Being Teacher. Teaching in Dance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Trajetória pessoal e profissional analisada.....	32
Figura 2 - Ciclo da Análise Textual Discursiva.....	38
Gráfico 1 - Descritor: “Trajetória Docente” quanto à Área de Conhecimento- Banco de Teses e Dissertações da Capes com base nas pesquisas defendidas nos anos 2012 e 2011.....	20
Quadro 1 - Síntese do trabalho analisado e disponibilizado no banco de Teses e Dissertações da CAPES com os descritores “Trajetória Docente” e “Dança”, com base nas pesquisas defendidas em 2012 e 2011.....	21
Quadro 2 - Trabalho analisado.....	21
Quadro 3 - Síntese dos trabalhos analisados e disponibilizados no banco de Teses e Dissertações da CAPES com os descritores “Formação de Professores” e “Dança”, com base nas pesquisas defendidas em 2012 e 2011.....	24
Quadro 4 - Síntese do trabalho analisado disponibilizado no Banco de Dados Scielo Brasil com os descritores “Formação”, “Professores” e “Dança”.....	25
Quadro 5 - Trabalhos analisados.....	25
Quadro 6 - Sujeitos da pesquisa.....	35
Quadro 7 - Categorias de análise conforme unidades de significado.....	40

SUMÁRIO

1	ABRINDO CAMINHOS: CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA	11
1.1	JUSTIFICATIVA	13
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA	17
1.3	OBJETIVOS	17
1.3.1	Objetivo geral	17
1.3.2	Objetivos Específicos	17
2	ESTADO DO CONHECIMENTO: CAPES E SCIELO BRASIL	19
2.1	PRIMEIRA BUSCA: TRAJETÓRIA DOCENTE E A DANÇA	20
2.1.1	Trajетórias Docentes e a Dança	22
2.2	SEGUNDA BUSCA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DANÇA	23
2.2.1	Relações entre a Dança e a Educação Física	26
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	29
3.1	SUJEITOS DO ESTUDO E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	32
3.2	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	36
4	“MONTAGEM COREOGRÁFICA” DE PALAVRAS: CATEGORIAS EMERGENTES	44
4.1	PRIMEIROS PASSOS E MOMENTOS MARCANTES COMO DANÇARINO: INFLUÊNCIAS NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE	44
4.2	O QUE ME MOVE A SER (A CONTINUAR SENDO) PROFESSOR DE DANÇA? ESCOLHA E SIGNIFICADO DA DOCÊNCIA	66
4.3	A CONSTRUÇÃO E ENTRELACAMENTO DO CONHECIMENTO NA TEORIA E NA PRÁTICA: FORMAÇÃO ACADÊMICA E PRÁTICA DOCENTE	95
4.3.1	A formação acadêmica em Dança e em Educação Física	97
4.3.2	A prática profissional na docência em Dança	123
4.4	CONSTRUO-ME COMO PESSOA E COMO PROFESSOR: INDISSOCIABILIDADE DO EU PESSOAL E PROFISSIONAL?	138
5	CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	165
	REFERÊNCIAS	169
	APÊNDICE A - Entrevista	176
	APÊNDICE B - Declaração do Entrevistado	178

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	179
APÊNDICE D - Termos de Aceite	180
APÊNDICE E – Ata de Defesa de Proposta de Dissertação	182
APÊNCICE F – Protocolo Comissão Científica	183

1 ABRINDO CAMINHOS: CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA

Compreender como se dão os processos formativos de um professor a partir dos estudos de sua história de vida tem sido alvo de pesquisas na área da Educação (NÓVOA, 1992; MOITA, 1992; JOSSO, 2004; ABRAHÃO, 2010). Começo esta escrita destacando o que é trazido por Moita (1992, p. 115), abordando que “um percurso de vida é um percurso de formação”. No decorrer do processo formativo, que é dinâmico, o professor vai construindo sua identidade.

A partir da obra de Ada Abraham, de 1984, Nóvoa (1992) aponta para o surgimento de um maior número de estudos na literatura pedagógica que coloca os professores como centro dos debates educativos e de problemas de investigação, tendo como principais assuntos abordados: a vida dos professores, as carreiras e percursos profissionais, as biografias e autobiografias e o desenvolvimento pessoal docente.

Como me tornei o professor que hoje sou? Que experiências de vida se refletem em minha prática docente? Como se deu a escolha de ser professor? São alguns questionamentos trazidos nesta temática. Instigada por essas questões, relaciono esse tema à área da dança, observando como relevantes são as reflexões sobre os processos formativos de um professor de dança ao longo de sua trajetória¹ pessoal e profissional e suas influências na constituição da docência.

A dança, como uma das mais antigas formas de arte, nasce da necessidade do corpo de expressar suas emoções, histórias e culturas, fazendo parte da história da humanidade e tendo grande importância na formação humana. Garaudy (1980) diz que os homens dançaram em todos os momentos de sua existência e que a dança é um modo de vivenciar e exprimir relações entre homem e natureza.

As experiências e vivências² ao longo da vida de um professor, coreógrafo, aluno ou artista trazem fatores subjetivos que marcam sua formação. Navas (2010) coloca que o professor de dança se forma a partir de diversos espaços: nas academias de dança, nas companhias/grupos de dança, nos meios populares, nas escolas ou nas graduações de licenciatura e bacharelado em Dança. Acrescento, ainda, a busca de profissionais da área por

¹ Entende-se por trajetória “porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. Envolve um intrincado processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão” (MOROSINI, 2003, p. 370).

² O conceito de experiência e vivência é abordado na justificativa desta pesquisa, com base em Josso (2004) e Dewey (1959).

outras graduações, como a de Educação Física, curso também procurado quando ainda existiam poucas formações acadêmicas em Dança em todo o país (MORANDI, 2012).

Nestes espaços de ensino e aprendizagem da dança e do movimento humano, acontecem as vivências e experiências de formação singulares e de grande importância na constituição do Ser professor, trazendo ao docente para sua prática pedagógica as influências desse processo formativo, construindo saberes³ que serão desvelados na sua forma de Ser e Fazer na profissão.

Nóvoa (1992) e Josso (2004) enfatizam a importância de compreender a formação do professor ao longo de sua vida e o quanto suas experiências têm relevância na formação profissional, sendo essa indissociável da formação pessoal. Para Nóvoa (1992), a forma de ensinar do professor desvela seu modo de Ser, e sua identidade docente é um espaço de construção de maneiras de Ser e Estar na profissão. Para o autor, podemos falar em processo identitário, levando em conta a maneira como o indivíduo se sente e se diz professor.

Importante o fato de que sustentam o processo identitário docente para o autor: a adesão, a ação e a autoconsciência. A adesão expressa que ser professor implica adesão de princípios e valores, um investimento de forma positiva às potencialidades dos alunos. A ação estaria relacionada à escolha das melhores maneiras de o professor agir, que se entrelaçam com o eu pessoal. E a autoconsciência se volta à questão do pensamento reflexivo que o professor faz a respeito de sua ação, influenciando as mudanças na forma de agir (inovação pedagógica).

Logo, destaco que a formação de um professor de dança se dá para além dos conteúdos dos cursos que faz, por meio da percepção e reflexão de suas experiências ao longo de sua trajetória de vida, no entrelaçamento de um processo formativo na perspectiva de uma integralidade⁴, entendendo como tal o Ser professor se constituir por um conjunto de dimensões que o formam.

Considero os argumentos trazidos e apresento o interesse em pesquisar a temática dos processos formativos de professores de dança na perspectiva da sua integralidade, a partir de sua trajetória pessoal e profissional e influências na constituição de sua docência na contemporaneidade.

³ Quanto à definição de saber, trago Tardif (2002) que o relaciona ao saber de uma pessoa que trabalha alguma coisa para que se atinja determinado objetivo. Para o autor “o saber dos professores é um saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola etc” (TARDIF, 2002, p. 11), destacando, assim, a importância de estudarmos e relacionarmos esses aspectos à constituição da docência.

⁴ Conforme Catanante (2000), o Ser Integral se constitui por um conjunto de dimensões humanas: social, emocional, espiritual e racional.

Dando continuidade à escrita desta pesquisa, passo a tecer sua justificativa, prosseguindo à abertura de caminhos que me acompanharam em sua construção.

1.1 JUSTIFICATIVA

Considerando a importância da dança na formação do ser humano, justifico o fato de estudá-la nas suas mais variadas expressões. O homem dança desde os tempos primitivos, nas mais diversas civilizações, como modo de expressar-se, de rezar, de agradecer, de se comunicar e de se relacionar com o mundo. A arte do dançar está presente durante toda a história da humanidade.

Para iniciar essa justificativa, apresento reflexões que acompanham meus “olhares” para a dança. Conforme Dantas (1999, p. 120):

A dança é experiência do corpo em movimento; é expressão da motricidade humana. É manifestação artística, que se realiza no corpo, transformando os movimentos do corpo em arte. É experiência estética que se oferece à vivência e à fruição.

Marques (2010b) complementa dizendo que a dança tida como linguagem artística tem potencialidade de proporcionar formas diversas de enxergarmos a nós mesmos, o mundo e agirmos sobre ele. A autora fala de sua importância enquanto linguagem, sendo que a vemos quando dançamos, quando assistimos a espetáculos e a manifestações, nas composições coreográficas, no ensino e na pesquisa dessa forma de arte:

Se podemos ler a dança ao dançar, compor danças, apreciar danças, produzir danças, ensinar, pesquisar sobre dança, essas mesmas atividades também são, portanto, formas possíveis de ler o mundo, de estabelecer relações com os contextos que nos atravessam, nos constroem e nos educam (MARQUES, 2010b, p. 33).

Por meio da dança, o indivíduo pode estabelecer relações consigo, com o outro e com o meio. Como manifestação artística, tece relações com o mundo, trazendo traços de seu tempo, avaliados pelas obras dançadas.

Para Dantas (1999, p. 120):

A dança envolve sensibilidade coletiva – um sentir em comum – que não prescinde, em nenhum momento, do outro. Ao contrário, precisa do outro – seja como parceiro ou como espectador – para se realizar em sua plenitude. A dança brinca, através dos movimentos, no corpo de quem dança. E brinca, também, no corpo de quem assiste, estabelecendo uma relação pautada, principalmente, pela sensibilidade.

Busco, dessa forma, relações entre a dança e a educação, entre a dança e aquele que a ensina, tendo o corpo entrelaçado nessa relação, visto que é por ele que se dá a experiência do movimento na dança e o processo de ensino e de aprendizagem dos movimentos dançados em suas mais diversas técnicas e estilos. Demais questões continuam a emergir: Quem é o sujeito que ensina a dança? Quem forma o professor de dança? Como ele se forma? O que é ser professor de dança?

Marques (2010a), ao falar sobre dança e educação, salienta que a dança deve estabelecer mais do que contatos e, sim, relações com a educação⁵. Os contatos não se aprofundam, não transformam; já as relações se preocupam com o processo (com o antes, o durante e o depois), são críticas e conscientes, gerando, assim, transformações. Propõem a necessidade de pensarmos sobre os pontos de encontro que estabelecem essas duas áreas do saber.

Se a dança tem um potencial transformador, aqueles que trabalham com ela devem possibilitar que esse potencial seja explorado. Para Marques (2010a), a dança, como arte do corpo e do movimento, em qualquer situação educacional, tem o potencial de transformar o cotidiano; e alerta para a forma como essa arte é ensinada, devendo haver grande responsabilidade para que a dança atinja seu potencial. Assim, para que a dança consiga estabelecer relações com a educação, é necessário que os professores de dança reflitam sobre o potencial transformador da dança.

Em vista disso, a construção do Ser professor de dança, em meu entendimento, possui características importantes a ser refletidas, assim, essa pesquisa se propõe a: compreender como um professor de dança se constitui por meio de experiências que o marcaram ao longo de sua trajetória de vida, trazendo apontamentos que sejam importantes de se discutir nos espaços de formação de professores na perspectiva de sua integralidade.

Conceitos como vivência e experiência se tornam importantes de serem esclarecidos. Para tanto, trago Josso (2004) que, em seus estudos de história de vida, apresenta as experiências como importantes formadoras de identidades e subjetividades a partir das narrativas autobiográficas. Para a autora, as experiências são vivências particulares, que se tornam experiências no momento em que fazemos sobre elas um trabalho reflexivo⁶, o que foi percebido e sentido com relação ao que se passou. Para a autora:

⁵ Marques (2010a, p. 27) traz a definição de Paulo Freire para contatos e relações. Referenciando-o, a autora infere: “Para o autor, os contatos não transcendem, são intrascentes; transcendentem são as relações. Os contatos são intemporais ao passo que as relações são temporais. Em suma, os contatos são unívocos, monológicos, estáticos. As relações são plurais, dialógicas, transformadoras”.

⁶ Reflexão para Josso (2004, p. 41): “[...] é uma das formas de atenção consciente de si”.

[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sobre o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades (JOSSO, 2004, p. 47).

Josso (2004) também remete para os estudos do filósofo John Dewey, importante pensador na educação contemporânea e autor referência para o conceito de experiência. Para Dewey (1959, p. 152):

A simples atividade não constitui experiência. É dispersiva, centrífuga, dissipadora. A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição de significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela defluam. Quando uma atividade continua pelas consequências que dela decorrem de dentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo passados de significação. Aprendemos alguma coisa.

Assim, compreendo que a experiência para o referido filósofo está em função de novos arranjos, produzindo mudanças. Logo, tem-se a noção de experiência não como um ponto de chegada, mas como um ponto de partida para novas e futuras experiências. Dewey (1959) assim se posiciona para o papel da reflexão na experiência:

“O pensamento ou a reflexão, conforme virtualmente (se não expressamente) já vimos, é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência. Sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa” (DEWEY, 1959, p. 158)

As experiências tornam-se marcas que nos transformam, geram mudanças que nos conduzem a seguir por novos caminhos, a agir de forma diferente do que estávamos agindo até então. Na educação, buscamos por essa transformação.

Também entendo que, em uma sociedade na qual a urgência se torna presente, a experiência é compreendida como algo a ser deixado de lado, pois, para que ela aconteça, necessita-se de tempo, reflexão, tomada de decisões, para que assim possa gerar conhecimento. Considero relevante, dessa forma, refletir sobre a experiência e seu papel na constituição docente.

Apesar do crescente número de investigações científicas realizadas na área da dança, ainda são poucas as pesquisas (BRASIL, 2006; Banco de Dados Scielo Brasil ([s.d.]) que relacionam a dança com a construção do Ser professor. Trazer apontamentos a partir da trajetória de vida pessoal e profissional docente traz um olhar que busca compreender a formação a partir do sujeito e sua relação com o saber.

A pesquisa justifica-se, também, por motivos pessoais: sou bailarina há vinte anos, coreógrafa e professora de dança há doze anos nas cidades de Porto Alegre e Canoas, estando bastante envolvida com esse campo. A questão da docência sempre me instigou muito, suscitando indagações que surgem ao longo de minha trajetória, entre elas: Qual a relação que se estabelece entre o sujeito, a docência e a dança?

Tenho um amor muito grande em ser professora, ministrar aula para mim é vida, alegria, paixão e, como coloca Palmer (2012, p. 17), “sou professor de coração”. Minhas experiências com a dança começaram na infância e se tornaram muito significativas em minha vida. Segui a profissão docente na área, lecionando em escolas de dança e nas escolas regulares por meio de aulas de dança extracurriculares. O amor pela docência se construiu em mim ao mesmo tempo (ou mesmo antes) de a dança também tomar seu lugar em minha história de vida. Assim, as reflexões a respeito da docência me inspiram e me movimentam para essa pesquisa. Na área acadêmica, fiz o curso de graduação em Educação Física, por meio do qual também comecei a me interessar muito pela pesquisa. Após, cursei a especialização em dança e, atualmente, além de cursar o Mestrado Acadêmico em Educação na linha de pesquisa Pessoa e Educação da PUCRS, que possibilitou um aprofundamento em leituras e reflexões que me propiciaram o pensar na pessoalidade implicada à docência e a um olhar mais sensível a esse Ser que exerce o magistério (em meu caso, a docência em dança), voltei à graduação, cursando algumas disciplinas na licenciatura em Dança na UFRGS, observando que a temática dos processos formativos de um professor de dança continua sendo fonte de reflexões no ambiente acadêmico.

Dessa forma, a dança sempre esteve presente em minha trajetória de vida. Quando fiz a seleção para o mestrado acadêmico, me foi questionado se a dança teve influência em minha formação. A resposta, com certeza, foi afirmativa. A dança me constitui enquanto professora e enquanto pessoa, concordando com Nóvoa (1992), para quem o Eu pessoal não consegue se dissociar do Eu profissional. As experiências que trago por meio de meus processos formativos, ao longo de minha trajetória de vida, proporcionaram grande influência na professora que hoje sou. Assim, justifico o interesse sobre a temática da constituição docente em dança, buscando trazer apontamentos que possam contribuir para a formação nessa área do conhecimento na perspectiva da integralidade do Ser que ensina a dança.

Considerando a contextualização da temática e a justificativa apresentadas, destaco, a seguir, o problema e as questões que nortearam esta investigação, com seus respectivos objetivos.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

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 – apresenta-se o seguinte problema de pesquisa:

Como os momentos marcantes das trajetórias pessoais e profissionais de professores de dança influenciaram sua constituição docente em dança na perspectiva de sua integralidade?

Questões norteadoras

- a) Que experiências acreditam ter influenciado na sua escolha profissional: ser professor de dança?
- b) Que relações estabelecem entre experiências emergidas de sua trajetória pessoal e profissional com a busca pelos cursos de formação acadêmica de Dança ou Educação Física?
- c) De que forma consideram que as experiências emergidas de sua trajetória pessoal e profissional se evidenciaram em suas práticas pedagógicas no ensino da dança?
- d) Qual o significado da docência em dança para esses professores?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

A partir da identificação de momentos marcantes na trajetória pessoal e profissional do professor de dança em sua prática enquanto dançarino, professor, assim como em sua formação acadêmica em Dança ou em Educação Física, objetiva-se compreender, por meio de seus relatos, de que forma esses momentos se refletem em sua constituição docente na perspectiva de sua integralidade.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar experiências que foram marcantes na trajetória pessoal e profissional de professores de dança, analisando suas relações com a escolha profissional;

- b) Analisar experiências na trajetória pessoal e profissional de professores de dança avaliando suas relações com a busca por cursos de formação acadêmica em Dança ou Educação Física;
- c) Analisar como os professores consideram que as experiências ao longo de sua trajetória pessoal e profissional se evidenciaram em sua prática pedagógica no ensino da dança;
- d) Interpretar o significado da docência em dança nutrido pelos professores investigados.

Apresentados o problema, as questões norteadoras e os objetivos propostos nessa pesquisa, considero importante esclarecer sua continuidade. No próximo capítulo dessa escrita, trago o Estado de Conhecimento construído com o intuito de apontar pesquisas já realizadas, suas aproximações com a temática desenvolvida e “lacunas” para contribuições a serem trazidas nessa investigação.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO: CAPES E SCIELO BRASIL

Este estudo buscou por meio de uma pesquisa do Estado do Conhecimento realizada em Agosto de 2014 no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Banco de Dados Scielo Brasil (Scientific Electronic Library Online) mapear e discutir a produção acadêmica que tem sido realizada e que se aproxima da temática desenvolvida nesta dissertação de Mestrado, contribuindo, assim, para reflexões a respeito dos tópicos a serem abordados.

O banco de Teses e Dissertações da Capes (BRASIL, 2006) acessível pelo site <http://bancodeteses.capes.gov.br/> oferece acesso à consulta de trabalhos defendidos na pós-graduação brasileira, por ora, realizados em 2012 e 2011.

A Scielo Brasil ([s.d.]) disponível pelo site <http://www.scielo.br/?lng=pt> é uma biblioteca eletrônica que reúne coleções de periódicos científicos brasileiros e tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. É um projeto FAPESP/BIREME/CNPq.

Antes de iniciar o processo com os devidos descritores, realizei uma busca ampla a respeito das pesquisas relacionadas à dança em ambos os bancos de dados. No Banco de Teses e Dissertações da Capes (BRASIL, 2006), utilizando o descritor “Dança” no campo Busca Básica, estão disponibilizadas 353 pesquisas, defendidas em diversas áreas de conhecimento, com maior número nas áreas de: Artes (81 pesquisas); Educação (54 pesquisas); Educação Física (33 pesquisas); Dança (22 pesquisas), Letras (22 pesquisas). A maioria das pesquisas está vinculada à Universidade Federal da Bahia (UFBA) com 41 pesquisas e, nela, encontra-se o único Mestrado Acadêmico em Dança do Brasil até o momento.

No Banco de Dados Scielo Brasil ([s.d.]), utilizando o descritor “Dança”, 118 artigos estão disponibilizados com as mais variadas temáticas. Observei, com esse panorama geral, o número de pesquisas em Dança realizadas nos últimos anos no Brasil nesses Bancos de Dados e, a partir deste primeiro “olhar”, iniciei o processo de busca com os descritores voltados às reflexões mais específicas trazidas na proposta desta dissertação:

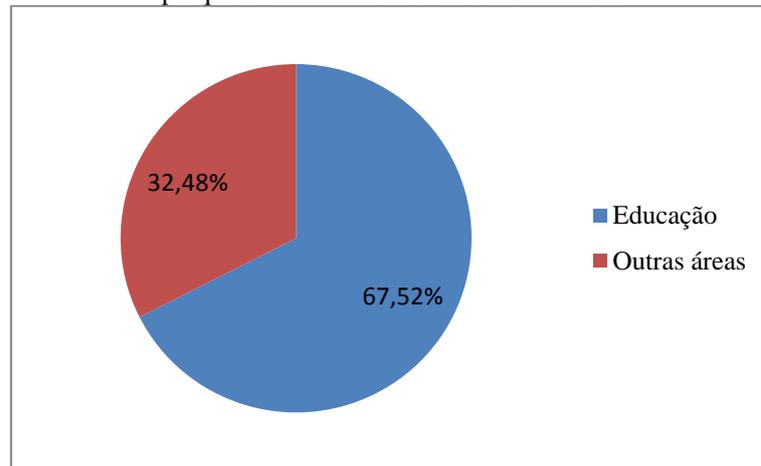
- a) primeira busca: descritores “Trajetória Docente” e “Dança” em ambos os Bancos de Dados;
- b) segunda busca: descritores “Formação de professores” e “Dança” em ambos os Bancos de Dados.

Esclareço que realizei duas buscas com descritores diferentes pelo motivo de ter encontrado, na primeira, poucas pesquisas relacionadas a ela e por considerar importante trazer um maior número de trabalhos vinculados às reflexões que abordo no decorrer dessa pesquisa, sendo tecidas suas considerações ao longo da análise dessa dissertação.

2.1 PRIMEIRA BUSCA: TRAJETÓRIA DOCENTE E A DANÇA

Ao iniciar a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BRASIL, 2006), por meio da Busca Básica e utilizando o descritor “Trajetória Docente”, obtive 234 registros. As pesquisas foram realizadas em diversas áreas do conhecimento, porém, observei que a maior parte delas foi realizada na área da Educação, totalizando 158 trabalhos, dentre esses, 122 dissertações e 36 teses.

Gráfico 1 - Descritor: “Trajetória Docente” quanto à Área de Conhecimento- Banco de Teses e Dissertações da Capes com base nas pesquisas defendidas nos anos 2012 e 2011



Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Após um panorama geral das pesquisas realizadas com esse descritor, busquei uma especificação dentre as que abordassem de forma conjunta a trajetória docente e a dança.

Utilizei como descritores as palavras “Trajetória Docente” (todos os campos) e o descritor “Dança” (resumo). Com esses descritores, apenas 1 (uma) pesquisa está disponibilizada. Após a leitura de seu resumo, foi selecionada para análise, estando detalhada em seus aspectos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Síntese do trabalho analisado e disponibilizado no banco de Teses e Dissertações da CAPES com os descritores “Trajetória Docente” e “Dança”, com base nas pesquisas defendidas em 2012 e 2011

Autor/Ano/ Instituição e localização	Objetivo	Sujeitos e Campo de Estudo	Metodologia	Resultados
Nascimento 2011 Universidade Federal de Pelotas	Mapear as trajetórias de professores que trabalham com as disciplinas de dança nos cursos de Educação Física nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul e fazer relações com suas práticas pedagógicas.	Quatro professores que ministram as disciplinas de dança nos cursos de Educação Física (UFPEL, UFSM, UFRGS e FURG).	Abordagem qualitativa se caracterizando como um estudo multicaseos. Instrumento de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada.	O período da infância e da adolescência foi marcante e decisivo para a escolha profissional; interesses pessoais e profissionais têm estreita relação, definindo suas trajetórias; não havia linearidade nas escolhas de formação continuada e trabalho docente; fragilidade da dança enquanto campo científico nos cursos de Mestrado e Doutorado no Brasil; pontos convergentes entre os professores quanto aos desafios encontrados na entrada da carreira; práticas pedagógicas alicerçadas na visão de ensino decorrente da formação que tiveram; modificação das práticas pedagógicas ao longo do percurso profissional.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Nascimento (2013).

No Banco de Dados Scielo Brasil ([s.d.]), seguiram-se as mesmas etapas descritas na pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BRASIL, 2006). Com os descritores “Trajetória Docente” (todos os índices), nenhuma pesquisa está disponibilizada. Assim, separei os descritores “Trajetória” (todos os índices), “Docente” (todos os índices), tendo disponíveis 33 artigos. Com o refinamento da pesquisa e os descritores “Trajetória” (todos os índices), “Docente” (todos os índices) e “Dança” (Resumo), nenhuma pesquisa foi encontrada.

Dessa forma, destaco que, após a busca em ambos os Bancos de Dados, 1 (uma) pesquisa foi analisada, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 2 – Trabalho analisado

Título	Autoria/Ano
Trajetórias e Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: Os docentes de Dança dos Cursos de Licenciatura em Educação Física	Nascimento (2011)

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Brasil (2006).

Após a leitura aprofundada da pesquisa selecionada com os descritores já mencionados e com base na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2007), elaborei uma única categoria *a priori*: Trajetórias Docentes e a Dança.

2.1.1 Trajetórias Docentes e a Dança

A pesquisa de Nascimento (2011) revela a importância de estudos que tracem como foco de investigação a trajetória de vida docente. A autora contempla em sua pesquisa o percurso pessoal e profissional de professores universitários que lecionam as disciplinas de Dança nas graduações em Educação Física de quatro universidades federais gaúchas.

“Entender a trajetória e conhecer os processos formativos destes profissionais nos permite, além de mapear o percurso, também reconhecer importantes componentes do ‘constituir-se professor’, privilegiando assim, as questões sobre a docência” (NASCIMENTO, 2011, p. 13).

A autora salienta que a construção da profissão docente se dá na relação de diversos elementos, entre eles: os saberes necessários, a identidade profissional, a sua formação, sua concepção de ensino, sua prática pedagógica (NASCIMENTO, 2011). Quanto à construção da identidade, a autora define como: “um processo complexo que atravessa toda a existência do indivíduo, na interação com o mundo e com os outros” (NASCIMENTO, 2011, p. 39), ou seja, trata-se de um processo que está relacionado à história de vida de cada professor.

Ao mapear a trajetória de vida de professores universitários, Nascimento (2011) infere que todos tiveram o gosto e o interesse pela dança despertados na infância e encontrou aproximações da dança com a ginástica rítmica e olímpica na trajetória dos entrevistados.

A autora também aponta, em sua pesquisa, que todos os professores entrevistados consideraram que o curso de Educação Física foi importante em suas formações, porém, as experiências trazidas pelos professores por suas vivências na dança anteriores à graduação tiveram grande importância nesse processo. Os saberes docentes, conforme a autora foram construídos a partir da formação inicial, continuada e prática de sala de aula, e se modificaram ao longo da trajetória de vida de cada profissional.

Assim, observo a importância dos estudos que tracem a trajetória docente como foco de pesquisa, ao ver as interessantes considerações trazidas pela autora com relação ao ensino superior. Saliento que, a partir da busca realizada, um único estudo foi encontrado a partir dos descritores citados, revelando uma possível lacuna existente com relação a essa temática na

área, dada a sua relevância para a compreensão das questões atribuídas ao constituir-se professor.

Destaco também que nossa proposta trazida para dissertação de Mestrado apresenta como sujeitos de pesquisa professores com formação acadêmica em Dança e/ou Educação Física que lecionam em Escolas de Dança, locais nos quais muitos profissionais da área exercem sua docência após o ensino superior, com o intuito de compreender sua trajetória, escolha profissional, busca acadêmica e o significado atribuído à docência. Dessa forma, por meio de novos sujeitos, formações acadêmicas e contextos de ensino da dança, busca-se trazer novas contribuições para a temática da trajetória docente em dança e relações com os percursos formativos na constituição da docência na área na perspectiva de sua integralidade.

2.2 SEGUNDA BUSCA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DANÇA

No banco de Tese e Dissertações da Capes (BRASIL, 2006), utilizando como descritores as palavras “Formação de professores” (todos os campos) e “Dança” (Resumo), estão disponibilizados 24 trabalhos. Dentre eles, destacam-se as temáticas: A dança na Formação de Professores de Educação Física; Emancipação na Formação de Professores; Trajetórias e Práticas Pedagógicas de Professores no Ensino Superior; Oficinas de Dança em Projetos Socioculturais; O professor de Arte na Rede Pública; Ensino da Dança-educação; Formação de Professores em Artes Visuais; Caminhos Trilhados pela Educação Física; Ensino da Dança de Salão; Dança e Aprendizagem; A Música nas Escolas Públicas; As Artes na Escola; A Constituição da Dança em Goiânia; Papel dos Métodos Somáticos na Formação do Dançarino; A Dança Afro-brasileira; Fatores que Influenciam a Prática da Dança; O Ensino da Dança nas Escolas; O Ballet Clássico como Agente de Inclusão Social; Percepção de Dança; Representações do Corpo na Formação em Educação Física; Influências do Currículo Cultural; Escolas de Tempo Integral; e Os Saberes da Experiência Discente em Educação Física.

Dentre essas pesquisas, 21 (vinte e uma) foram realizadas em Mestrado Acadêmico e 3 (três) em Doutorado. Destacam-se com maior número de pesquisas defendidas as áreas de conhecimento: Educação (11 pesquisas), Educação Física (7 pesquisas), Dança (1 pesquisa).

Após uma leitura flutuante dos resumos dos trabalhos, observei que 2 (dois) relacionavam a Dança com a Formação acadêmica em Educação Física. Com o intuito de aprofundar essa questão, pois têm como sujeitos de pesquisa professores com formação em Educação Física e/ou Dança, as duas pesquisas foram selecionadas para análise. Notei que

nenhuma pesquisa analisou a formação de professores de dança com o curso universitário em Dança.

Os critérios que utilizei para a escolha dos trabalhos analisados se deram pela proximidade da temática das pesquisas selecionadas com os objetivos e reflexões desenvolvidos nesta dissertação. Detalharei aspectos das pesquisas analisadas no quadro-síntese elaborado a seguir.

Quadro 3 - Síntese dos trabalhos analisados e disponibilizados no banco de Teses e Dissertações da CAPES com os descritores “Formação de Professores” e “Dança”, com base nas pesquisas defendidas em 2012 e 2011

Autor/Ano/ Instituição e localização	Objetivo	Sujeitos e Campo de Estudo	Metodologia	Resultados
Ugaya 2011 Universidade Estadual de Campinas	Verificar junto aos alunos que passaram pela disciplina EF324 Dança quais foram as contribuições ofertadas para a formação docente no que concerne ao conhecimento da dança.	Alunos do curso de Educação Física que cursaram a disciplina EF324 Dança no ano de 2009.	Abordagem qualitativa se caracterizando como um estudo de caso. A coleta das informações foi realizada através de análise documental e sessão de grupo focal.	Concluiu-se a importância do diálogo entre professores e alunos quanto ao processo de formação e assim contribuir significativamente para a construção do conhecimento em dança.
Barbosa 2011 Universidade Federal de Mato Grosso	Identificar quais saberes/conhecimentos permeiam o desenvolvimento da dança nos cursos de graduação em Educação Física presentes no Estado do Mato Grosso na visão dos docentes responsáveis pelo conteúdo dança nas IES.	12 Professores responsáveis pelas disciplinas de dança no Ensino Superior em Educação Física nas Universidades do Estado do Mato Grosso.	Abordagem qualitativa e instrumentos de coleta de dados a análise documental e questionário.	Os professores citam o ritmo, a consciência corporal, contextualização histórica e cultural, aspectos pedagógicos, relação teoria e prática, relação de conceitos e tipos de dança como importantes na formação profissional. Poucos professores apontam eficiente a maneira como a Dança está configurada no curso de Educação Física. Os docentes possuem como objetivo que os alunos aprendam os conhecimentos básicos sobre a dança valorizando-a em suas práticas educativas.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Ugaya (2011) e Barbosa (2011).

No Banco de Dados Scielo Brasil ([s.d.]), com os descritores “Formação de professores” e “Dança”, nenhuma pesquisa está disponibilizada. Considerei necessário, devido a características do site, utilizar os descritores de forma separada: “Formação”, “Professores” e

“Dança”, encontrando, assim, 5 (cinco) pesquisas. Dentre elas, destacaram-se as temáticas: Dança e Saúde; Danças Circulares; Dança e Escola; e Relações entre Dança e Educação Física.

Após a leitura flutuante dos resumos das pesquisas encontradas, somente uma (1) foi selecionada pelas possíveis proximidades ao tema desenvolvido nesta dissertação.

Quadro 4 - Síntese do trabalho analisado disponibilizado no Banco de Dados Scielo Brasil com os descritores “Formação”, “Professores” e “Dança”

Autor/Ano/Revista	Objetivo	Sujeitos e Campo de Estudo	Metodologia	Resultados
Brasileiro 2013 Revista Brasileira de Ciências e Esporte, Florianópolis, v.35,n.2,p.311-326,abri./jun.2013	Analisar os sentidos e significados produzidos nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores de Educação Física e Dança, a respeito do conhecimento em dança. Este artigo destaca o fragmento: “Na dança, tanto seu objeto quanto seu instrumento profissional é o próprio corpo”.	Documentos (Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Dança e Educação Física da UFBA e UNICAMP).	Pesquisa Qualitativa caracterizada como pesquisa documental.	Identificou que o termo corpo tem presença marcante, tendo na dimensão do fazer corporal seu maior enfoque. Questiona: O que significa para uma área do conhecimento ter o corpo como referência fundante?

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Brasileiro (2013)

Assim, entre as pesquisas encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BRASIL, 2006) e Banco de Dados Scielo Brasil ([s.d.]) com os descritores mencionados, foram analisadas 3 (três) pesquisas, como destaque no quadro que segue:

Quadro 5 - Trabalhos analisados

Título	Autoria/Ano
A dança na formação docente em Educação Física (CAPES)	Ugaya (2011)
A dança na formação de processos de Educação Física: Saberes e conhecimentos na intervenção profissional (CAPES).	Barbosa (2011)
Na dança, tanto seu objeto quanto seu instrumento profissional é o próprio corpo (SCIELO).	Brasileiro (2013)

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Brasil (2006) e Scielo Brasil ([s.d.])

De forma geral, as pesquisas seguiram uma metodologia com abordagem qualitativa e os instrumentos para a coleta de dados se diversificaram em: Análise Documental, Grupo Focal e Questionário.

Dentre as pesquisas encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BRASIL, 2006), observei a relação da dança com a formação de professores vinculada aos cursos de

formação em Educação Física e a contribuição da dança para a formação docente nessa área. Nenhuma das pesquisas abordou professores com formação acadêmica nos Cursos de Licenciatura em Dança. Esse fato revela e justifica a necessidade de maiores pesquisas que busquem trazer o olhar do professor de dança formado em ambas as graduações – Dança e Educação Física – sobre seu processo formativo e reflexões dessa formação em sua docência.

A pesquisa encontrada no Banco de Dados Scielo ([s.d.]) analisa as propostas curriculares dos cursos de Dança e Educação Física com relação ao conhecimento em dança. Observei que a busca nesse Banco de Dados apontou para diversas pesquisas realizadas na área da dança, mas ainda revela um número restrito de pesquisas que abordem a temática da docência em dança vinculada a seus processos formativos, visto que encontrei somente uma pesquisa nessa temática.

Após a leitura aprofundada das três pesquisas selecionadas com os descritores já mencionados e com base na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2007), elaborei uma única categoria *a priori* na qual trago os entrelaçamentos das pesquisas: Relações entre a Dança e a Educação Física.

2.2.1 Relações entre a Dança e a Educação Física

Observei que as pesquisas analisadas relacionaram a dança com a Educação Física, a partir de diferentes aspectos: contribuição das disciplinas de dança na formação docente em Educação Física; saberes que permeiam o ensino da dança no curso de Educação Física e análise das propostas curriculares do curso quanto ao saber Dança. Outro apontamento que faço é relacionado à formação acadêmica em Dança, visto que somente uma pesquisa abordou essa formação: a partir da análise realizada dos projetos pedagógicos do curso.

Ugaya (2011) focaliza os saberes relacionados à dança no curso de graduação em Educação Física. Ao realizar sua pesquisa, a partir das considerações dos alunos com relação à disciplina de Dança no curso, observou a necessidade de valorizar o diálogo entre professores e alunos. Dessa forma, realiza-se a entrevista a partir de um grupo focal de alunos que participaram da disciplina de Dança, observando que a disciplina contribuiu de forma significativa na formação inicial dos estudantes universitários, proporcionando saberes básicos da dança, como também trazendo reflexões sobre a importância da pesquisa para que a ação do professor vá ao encontro do interesse e das necessidades de seus alunos.

Quanto à importância do curso universitário que trata os saberes da dança, nesse caso, caberia assinalar os cursos de Dança e Educação Física. É trazida por Ugaya (2011) a prática

reflexiva a ser proporcionada nesses locais. A autora destaca que o aluno, tendo passado por um ambiente escolar tradicional, tende a reproduzir suas experiências quando atuar em outros ambientes educacionais e, assim, ressalta a importância da reflexão crítica que os cursos podem proporcionar.

Barbosa (2011) profere que a Dança é trabalhada nos cursos de Educação Física fazendo parte de seus objetos de estudo/de suas práticas corporais. Segundo a autora, os conceitos vinculados à dança para os entrevistados apresentaram-se de maneira diversificada e relacionados às vivências de cada indivíduo. A autora destaca a visão de sujeito presente no conceito trazido pelos entrevistados, que se relaciona à integralidade do indivíduo, pois, conforme Barbosa (2011, p. 139), se vinculara “em aspectos emocionais, motores, linguagem não verbal, expressividade, formas de comunicação, pensamento reflexivo, criticidade, dentre outros”. A autora também aponta que as vivências pessoais em dança contribuem para a formulação dos conceitos trazidos pelos professores entrevistados.

Barbosa (2011) também salienta os saberes necessários ao ensino da dança apontados pelos professores entrevistados, sendo eles: técnica, expressividade, qualidades de movimento, noção de tempo e espaço, processo criativo, trabalho coletivo, danças folclóricas, e outros. Segundo a autora, os saberes colocados como importantes para o ensino da Dança no curso de Educação Física se mostraram condizentes com as ementas propostas pelos professores, assim como com as discussões trazidas na literatura sobre a formação de professores. Assim, Barbosa (2011) apresenta a concepção e os saberes sobre a dança revelados por professores universitários de Educação Física, os quais se mostram, conforme a autora, como propostas reflexivas na construção da dança como conhecimento a ser desenvolvido na Educação Física.

O artigo de Brasileiro (2013) é caracterizado como fragmento de sua tese intitulada “Dança – Educação Física: (in)tensas relações”. A autora coloca que em ambas as formações: Dança e Educação Física, o termo corpo aparece presente nos projetos dos cursos, e pergunta: “O que é para uma área do conhecimento ter o corpo como referência fundante?” (BRASILEIRO, 2013, p. 311).

Brasileiro (2013) destaca que o corpo tinha lugar na universidade por meio das áreas médicas, porém, com a Educação Física e a Dança, o corpo ganha um novo lugar: os estudos do corpo em movimento. Assim, ao analisar as propostas curriculares de ambos os cursos, a autora destaca que o corpo tem presença importante nesses espaços de formação, dando ênfase no fazer corporal. O corpo em movimento se expressa como conteúdo em ambas as formações. Sobre o corpo relacionado ao conteúdo dança, a autora expressa que “o corpo é usado pelo professor e pelo dançarino para dançar e ensinar a dança, sendo o corpo seu próprio instrumento

de ação e intervenção” (BRASILEIRO, 2013, p. 321). A autora destaca a experiência como fator importante a ser refletido, e traz a dimensão corporal da experiência (BENJAMIN apud BRASILEIRO, 2013).

Entrelaçando as pesquisas analisadas, observo que, mesmo não havendo como foco entre elas o estudo “trajetórias de vida”, todas, de alguma forma, apontam que as vivências e experiências que os alunos trazem ao entrar nos cursos de Educação Física ou Dança ou as vivências e experiências trazidas pelos professores que ministram disciplinas nesses cursos se refletem, de alguma maneira, nas suas formas de compreender e ensinar a dança; revelam um “olhar” às trajetórias pessoais e profissionais dos indivíduos que optam por esses cursos de formação e profissão na área. Destaco, assim, que a investigação que trago nesta dissertação buscou aprofundar esses apontamentos com base nas falas de professores da área.

Saliento que as pesquisas, cada uma de sua forma, revelam a importância do conteúdo dança no espaço acadêmico, para que seja explorado nas graduações de Educação Física e Dança, com o intuito de proporcionar vivências e experiências aos alunos com diversos objetivos, dentre eles: contemplar a dança com sua devida importância na escola básica, assim como outros campos de atuação profissional da área e proporcionar reflexões a respeito da prática docente. Destaco, ainda, que as pesquisas encontradas abordam, com maior ênfase, as contribuições do conteúdo em dança na formação do professor de Educação Física.

Após a análise das pesquisas encontradas nos Bancos de Dados já mencionados e observando suas importantes contribuições para a área da docência em Educação Física e Dança, aponto para os “espaços” de novas reflexões a serem desenvolvidos nesse campo, o que busquei investir no desenvolvimento da dissertação apresentada, na qual assinalo possíveis novas contribuições nessa temática por meio diferentes sujeitos, contextos, formações analisadas, objetivos e abordagem metodológica utilizada a partir do enfoque proposto: compreender de que forma as formações acadêmicas em Dança e Educação Física influenciam na constituição docente de profissionais que lecionam a dança no contexto de escolas de dança a partir da narrativa desses sujeitos na perspectiva de sua integralidade.

Como continuidade, apresento, a seguir, os procedimentos metodológicos que guiaram e fundamentaram essa investigação, seguidos dos esclarecimentos de como foi realizada sua análise e dos sujeitos que dela participaram.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa apresenta uma abordagem metodológica qualitativa, por compreendê-la como sendo a mais adequada aos objetivos propostos para o estudo. De abordagem compreensiva-interpretativa, pois seu objeto de estudo engloba “as significações ou os sentidos dos comportamentos, das práticas e das instituições realizadas ou produzidas pelos seres humanos” (TURATO, 2003, p. 195).

Segundo Minayo (2010a), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. A mesma autora compreende a pesquisa qualitativa em três fases e essa pesquisa segue tal proposta: fase exploratória, consistindo na elaboração do projeto de pesquisa; fase de trabalho de campo, em que se leva para a prática o que foi elaborado de forma teórica anteriormente; e análise e tratamento do material empírico e documental, fase na qual se faz a interpretação dos dados obtidos, articulando-a com outras leituras teóricas que sejam necessárias.

“Na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre as suas ações e as dos outros” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002, p. 21).

Na área da Educação, André (2001) salienta o crescimento do número de pesquisas provenientes da expansão da pós-graduação no Brasil, trazendo à tona diferentes temáticas, referenciais teóricos, abordagens metodológicas e contextos. Para a autora:

Contata-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais. Pode-se afirmar que há quase um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área do conhecimento apresentam para a devida explicação e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais (ANDRÉ, 2001, p. 53).

Dessa forma, André (2001) aponta que, após as décadas de 80 e 90, as abordagens metodológicas qualitativas começam a se destacar, visto que englobam diferentes perspectivas, métodos, técnicas de análise, pesquisas de cunho etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação, análises de discurso, narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral.

Nessa pesquisa, busquei o rigor para a qualidade quanto aos dados encontrados e aos fenômenos estudados, o que é destacado por André (2001, p. 57):

São tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados. Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados.

Quanto às diferenças entre a pesquisa quantitativa e qualitativa, Bauer, Gaskell e Alumm (2002) inferem que a primeira se relaciona com números, modelos estatísticos, sendo considerada pesquisa *hard*; e a segunda trabalha com o universo das interpretações das realidades sociais, sendo considerada pesquisa *soft*. Os autores ressaltam que o protótipo mais utilizado no último caso é a entrevista em profundidade.

Apresento como instrumento utilizado na coleta de informações a entrevista, que se constitui estratégia utilizada para obter informações frente a frente com os sujeitos do estudo.

Conforme Minayo (2010b), a entrevista é uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, tendo como objetivo construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa.

Nas palavras de Gaskell (2002, p. 65), “a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa”. Assim, o autor resalta a compreensão da pesquisa em profundidade e sua potencialidade de trazer valiosas informações contextuais.

A entrevista foi realizada individualmente, o que, para Gaskell (2002, p. 78), se relaciona a pesquisas que têm como “objetivo explorar com profundidade o mundo da vida do indivíduo”, “experiências individuais detalhadas, escolhas e biografias pessoais”.

Utilizei a entrevista semiestruturada que, conforme Minayo (2010b), combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.

Considero importante trazer que, mesmo inspirada nos estudos de Josso (2004), compreendo que esse estudo não se caracteriza como pesquisa de histórias de vida por relacionar-se a um “recorte”, um itinerário temático da história dos sujeitos, como traz Josso (2004, p. 30):

Se é verdade que, em algumas lógicas de projeto, a narrativa oral ou escrita tenta abarcar a globalidade da vida, tanto nos seus diversos aspectos como na sua duração, a maior parte das vezes, a história produzida pela narrativa limita-se a uma abertura que visa fornecer material útil para um projeto específico. Sob esta última perspectiva parece-me mais adequado em falar de abordagem biográfica ou de abordagem experiencial.

Segundo Josso (2004, p. 31), “não podem ser consideradas como verdadeiras ‘histórias de vida’, o que não desvaloriza em nada o trabalho biográfico efetuado a partir de uma entrada experiencial ou da abordagem temática de um itinerário”.

Considero, dessa forma, que essa pesquisa se caracteriza como um recorte (auto) biográfico, por se tratar de um itinerário temático da vida dos sujeitos envolvidos.

A qualificação do projeto dessa pesquisa foi realizada aos vinte quatro dias do mês de novembro de dois mil e quatorze; satisfazendo os requisitos iniciais para a proposta de dissertação, lavrada na ata de defesa de proposta de dissertação nº 111 do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Seguida a aprovação da proposta de dissertação, a pesquisa foi encaminhada em cópia para a Comissão Científica da Faculdade de Educação da PUCRS tendo como protocolo de pesquisa nº 163/2014, recebendo parecer positivo com relação a sua continuidade.

Quanto aos instrumentos de pesquisa, aos dezoito dias do mês de dezembro de dois mil e quatorze, foi realizada uma entrevista piloto para sua avaliação antes de iniciar a coleta de informações propriamente dita. A entrevista se deu com uma professora de dança que seguia os critérios estabelecidos para o estudo, porém, não compunha o conjunto de sujeitos da pesquisa. A entrevista teve como tempo de duração 50 minutos e 38 segundos e, após sua transcrição e avaliação (após leitura aprofundada), algumas perguntas foram acrescentadas e outras modificadas para que o instrumento proposto conseguisse satisfazer os objetivos trazidos na pesquisa.

Após o aperfeiçoamento do instrumento, as demais entrevistas foram realizadas ao longo dos meses de Janeiro, Fevereiro e Março, com horários e locais previamente escolhidos pelas próprias professoras entrevistadas. Enfatizo que referirei, a partir deste momento, as entrevistadas no gênero gramatical feminino, visto que o conjunto de professores se compõe somente de mulheres. A maioria das entrevistas ocorreu dentro das próprias escolas de dança, nas quais as professoras exercem sua docência; e o tempo médio de duração das entrevistas se deu entre 50 minutos e 1 hora e 20 minutos.

Saliento que todas as entrevistas, depois de realizadas e transcritas, foram encaminhadas para as entrevistadas via e-mail e, quando retornadas, iniciou-se o processo de análise com base em Moraes e Galiuzzi (2007). Todas as entrevistadas receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (disponível no ANEXO C). O detalhamento das professoras do estudo e seus critérios de seleção serão esclarecidos a seguir.

3.1 SUJEITOS DO ESTUDO E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Os processos formativos de um professor de dança abrangem diversos espaços, e acredito que a construção da docência se dá ao longo de sua trajetória de vida, visto que muitos profissionais, antes de entrarem em um curso superior, já possuem experiências na área. Com o intuito de analisar a trajetória de professores que possuíssem experiências como dançarinos e professores, assim como acadêmicos de um curso superior em Dança ou Educação Física⁷, aponto como sujeitos de pesquisa professores que lecionam Dança em duas Escolas de Dança: uma localizada na cidade de Porto Alegre e outra na cidade de Canoas e que tivessem em sua trajetória de vida os critérios para análise dos dados que propus investigar na pesquisa.

O quadro proposto que abrange a trajetória pessoal e profissional que foi analisada se inspirou no modelo de análise proposto por Nascimento (2011), em sua pesquisa com professores universitários, por meio do qual buscou compreender a trajetória desses professores e suas relações com a prática pedagógica no ensino superior. A autora realiza sua análise a partir dos processos formativos anteriores ao curso de graduação, do percurso profissional e de suas práticas pedagógica. Tendo como foco um novo contexto, foi realizada a análise proposta na figura abaixo:

Figura 1 – Trajetória pessoal e profissional analisada



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

⁷ Este delineamento de pesquisa não exclui outros percursos/trajetórias docentes em dança possíveis e importantes de serem investigados. São muitas as trajetórias possíveis do Ser Professor de Dança.

As escolas de dança, nas quais lecionam os sujeitos da pesquisa, possuem mais de trinta anos de atuação no ensino da dança em ambas as cidades (Porto Alegre e Canoas), tornando-se importantes espaços de formação para diversos profissionais da área ao longo desse tempo. A escolha justifica-se também pelo fato de eu, enquanto pesquisadora, possuir maior abertura no acesso aos locais apontados e por já ter lecionado em ambos os espaços.

O campo profissional para o professor de dança é bastante amplo: escolas no âmbito curricular ou extracurricular, clubes, companhias/grupos de dança, entre outros. Reforço a escolha por entrevistar professores que lecionam a Dança em Escolas de Dança, pelo fato de considerar que esses locais foram historicamente construídos como importantes espaços de formação (de dançarinos, coreógrafos e professores) e se constituem como locais onde muitos profissionais exercem sua docência. Outro fator por essa escolha se deu pela pesquisadora lecionar nesses espaços há mais de dez anos, tendo mais proximidade com esse campo.

As escolas de dança, também chamadas por Strazzacappa (2003) como escolas especializadas, cursos livres, academias ou oficinas culturais, são espaços de possíveis formações de artistas em suas mais variadas técnicas de expressão. Strazzacappa (2003) ressalta o aspecto que muitos artistas⁸ da dança não são formados em ambiente universitário. Conforme a autora:

A formação do artista se dá em sua ação. Sua arte está no seu fazer. São cursos livres, oficinas, vivências com artistas (mestre-aprendiz), formação em conservatórios públicos ou privados, academias, estúdios, casas de cultura, associações de bairro, clubes e tantas outras instituições paralelas. No caso específico da dança, o mais comum é a formação nas academias e estúdios (STRAZZACAPPA, 2003, p. 188-189).

Destaco que não se buscou nessa pesquisa apontar que o indivíduo com a formação superior em Dança ou Educação Física seria melhor ou pior professor do que aquele que não tem essa formação. Como coloca Corrêa e Nascimento (2013, p. 55), “a dança como profissão abrange uma extensa variedade de funções, e por sua característica prática, não se restringe ao espaço de Licenciatura ou Bacharelado como opção formativa”.

A formação acadêmica em Educação Física foi procurada por dançarinos, como traz Morandi (2012), e uma das possibilidades por essa procura se relaciona ao fato de não existirem cursos com formação específica em dança em todo território brasileiro, realidade que atualmente se torna diferente.

⁸ Quando a autora utiliza a palavra artista da dança, se refere à nomenclatura trazida pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (STRAZZACAPPA, 2003).

Também destaco que devido à ampliação de oferta das graduações em dança no Brasil nos últimos anos, conforme Pereira e Souza (2014), é interessante refletir como essa formação vem sendo construída, sentida e percebida na vida do professor que ensina essa arte.

Saliento não ser somente esse tópico a ser alvo de minha análise, visto que procurei identificar os momentos que os professores consideraram marcantes ao longo de sua trajetória pessoal e profissional com a dança (como dançarinos, acadêmicos e professores) e compreender de que forma esses momentos influenciaram na constituição de sua docência em dança, na escolha profissional, evidenciada na prática pedagógica e no significado que esses professores atribuem a sua docência.

O professor de dança que destaco nessa pesquisa é o professor que exerce sua docência nas Escolas de Dança, ou seja, na educação não formal. Esse professor ensina a dança por meio de técnicas específicas que podem ser: ballet, jazz, dança de rua, dança de salão e, por vezes, é quem exerce diferentes funções no contexto de seu trabalho: professor, coreógrafo, dançarino, diretor.

Marques (2008) fala da importância da reflexão sobre os processos educacionais implicados na prática docente em diferentes contextos. Ao definir o termo artista-docente, a autora salienta características desse profissional:

[...] é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos também explicitamente educacionais (MARQUES, 2008, p. 112).

Para a autora, “são os conceitos de arte/dança, do diretor-coreógrafo/professor (ou do professor/ diretor-coreógrafo) que diretamente se transferem para o processo de criação, ou para o processo educativo” (MARQUES, 2008, p. 108).

A autora aponta para a importância dos profissionais que ministram a dança, independente de seu local de ensino, para que atentem às questões desveladas em sua prática:

O modelo educacional perpetuado por ambos, o mundo da dança e da escola, ainda parece oculto, não desvelado. Esse modelo de relações artístico-pedagógicas aceito por grande parte de nossa população de dançarinos, alunos, professores, diretores e coreógrafos parece ser ainda uma relação ingênua sobre aquilo que nossos corpos, podem estar nos ensinando, perpetuando, reproduzindo e controlando socialmente através da dança (MARQUES, 2008, p. 108).

Por meio do que nos fala Marques (2008), considero que as questões relacionadas à docência, que se refletem no ensino da dança, tornam-se interessantes de serem investigadas a partir das vozes dos sujeitos envolvidos nesse contexto.

Os sujeitos da pesquisa ora relatada se compuseram de nove professoras de duas escolas de dança, uma localizada em Porto Alegre e a outra na cidade de Canoas, como esclarecido anteriormente. Destaco que, quando da qualificação do projeto de pesquisa, em Novembro de 2014, eram pesquisados dez sujeitos, porém, esse número foi retificado, visto que um dos professores se afastou de suas atividades docentes durante o ano de 2015 por motivos pessoais. Segui, assim, os critérios da pesquisa, considerando somente os professores que estavam exercendo, durante esse período, sua prática docente. Enfatizo, a seguir, alguns aspectos referentes às professoras entrevistadas:

Quadro 6 - Sujeitos da pesquisa

Entrevistada	Idade (anos)	Tempo de formação prática (anos)	Tempo na docência em dança (anos)	Curso de Ensino Superior
Entrevistada 1	21	13	6	Bacharelado em Educação Física em conclusão 2015/1
Entrevistada 2	22	20	7	Bacharelado em Educação Física em conclusão 2015/2
Entrevistada 3	60	46	39	Licenciatura Plena em Educação Física
Entrevistada 4	35	32	22	Licenciatura em Educação Física
Entrevistada 5	39	29	23	Licenciatura Plena em Educação Física/ Especialização em Dança
Entrevistada 6	31	28	15	Licenciatura Plena em Educação Física e Licenciatura em Dança/ Especialização em Dança
Entrevistada 7	21	17	5	Licenciatura em Dança em conclusão 2015/2
Entrevistada 8	50	45	36	Curso Superior de Tecnologia em Dança
Entrevistada 9	39	29	24	Curso Superior de Tecnologia em Dança

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

No momento em que foram realizadas as entrevistas, três das professoras participantes do estudo estavam em processo de conclusão do curso de graduação. Uma entrevistada concluiu o curso no meio do ano de 2015, e as demais concluirão no final desse mesmo ano. Considerei interessante manter a entrevista com essas professoras, pois as três estavam em etapa final da graduação, tendo já em sua trajetória vivências e experiências com relação aos cursos nos quais se inserem, podendo trazer em suas palavras suas impressões e relatar momentos marcantes a respeito desse processo.

Percebo que a dança está presente na trajetória de vida de todas as entrevistadas por um longo período. Evidenciando-se como formação prática na dança, uma trajetória superior a uma década (13 aos 46 anos) e como professoras, todas começaram nessa área com menos de 20 anos de idade (dos 13 aos 18 anos). Apenas três das entrevistadas exercem a docência há menos de 10 anos, as demais trabalham como professoras de dança em um período igual ou superior a 15 anos.

Mesmo não sendo o objetivo dessa pesquisa, considero interessante salientar, devido ao fato de trazer como sujeitos de estudo somente professoras, que a trajetória na dança se revela historicamente diferente entre homens e mulheres, possuindo singularidades quanto a esse processo formativo. Esse apontamento é reforçado por Souza (2007) e Andreoli (2011) em suas pesquisas que trazem como temática a masculinidade na dança. Ambos os estudos desvelam que os homens iniciam essa formação mais tardiamente que as mulheres e apontam a forte representação cultural na qual a prática da dança por homens acaba sendo associada à homossexualidade. Conforme Andreoli (2011, p. 166) “as trajetórias de vida são diferentes para homens e para mulheres, em virtude dos diferentes investimentos que a cultura faz sobre os gêneros”. O autor também esclarece que “tais ‘barreiras’ para a inserção dos homens na dança foram referenciadas, geralmente, ao meio social, como a família, os amigos ou cônjuges. Através de uma forte regulação da vida desses sujeitos, a partir das normas de gênero [...]” (ANDREOLLI, 2011, p. 166). Nesse sentido, Souza (2007) também aponta que os bailarinos devem ultrapassar barreiras quanto às questões de gênero e sexualidade ao assumirem essa prática e profissão. Dessa forma, é importante salientar, que a trajetória de vida vinculada à dança traz singularidades para homens e mulheres, revelando cada um desses percursos, aspectos particulares que foram tecidos historicamente nessa área.

A análise das informações das entrevistas realizadas com as nove professoras seguiu as etapas da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2011), definidas a seguir.

3.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Para análise e interpretação das informações, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD) com base em Moraes e Galiazzi (2011, p. 112), a qual se caracteriza por ser um processo de:

[...] desconstrução, seguida de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se, a partir disso, novos entendimentos sobre o fenômeno e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes a descrição e interpretação, utilizando como base sua construção o sistema de categorias construído.

Foram realizadas as análises a partir da transcrição das entrevistas transformadas em documentos escritos. Esse material analisado, segundo Moraes e Galiazzi (2011), é chamado *corpus*, surgindo a partir das vozes dos sujeitos que o compuseram.

Os autores trazem que toda leitura de um texto parte de uma interpretação, não sendo neutra e envolvendo a subjetividade do pesquisador, porém, conforme acreditam, a partir da ATD, essa leitura deverá ser aprofundada e rigorosa, procurando descrever e interpretar os materiais textuais “no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 114).

Essa pesquisa seguiu as etapas trazidas na ATD proposta por Moraes e Galiazzi (2011), sendo elas: unitarização, categorização e elaboração de metatextos.

A unitarização se caracteriza pela identificação das unidades de análise. Esse processo dependerá dos objetivos da pesquisa. Os autores colocam que essas unidades “podem ter dimensões e amplitudes variadas, resultando em maior ou menor fragmentação do texto” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 114). As unidades de análise são elementos que, tendo relação com o fenômeno investigado, o pesquisador considera interessantes de serem destacados para análise. As unidades, dessa forma, não perdem a conexão do todo, do contexto em que foram produzidas. Assim, examinam-se os diferentes discursos e tecem-se relações entre eles. Salientam que as unidades consideradas válidas são aquelas que tenham relação com o objeto da pesquisa.

Após a unitarização, seguiu-se a continuidade da análise com o processo de categorização, no qual são organizadas as unidades de análise. Essa etapa, colocada pelos autores como uma das etapas mais importantes, se caracteriza por um processo de classificação das unidades de análise que foram produzidas a partir do *corpus*. A partir da classificação, resultam-se categorias que correspondem a um conjunto de unidades de análise organizadas por semelhança e que destacam aspectos importantes que serão abordados na pesquisa. Moraes e Galiazzi (2011, p. 116) ressaltam que é a partir da categorização que será construída “a estrutura de compreensão e de explicação dos fenômenos investigados”.

Os autores dividem as categorias em dois processos: categorias *a priori*, que são derivadas dos pressupostos teóricos anteriormente definidos; e categorias *emergentes* que se

constroem a partir das vozes que emergem dos textos analisados, como trazido pelos autores, dessa forma, “o pesquisador assume uma atitude fenomenológica de deixar que os fenômenos se manifestem” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 117). Nessa pesquisa, optei por identificar as categorias emergentes do texto para serem analisadas.

Os autores explicitam que o processo de categorização corresponde a um processo construtivo e reiterativo: é um processo no qual há um aperfeiçoamento no decorrer da análise. A validade das categorias se dá quando representam o conjunto dos textos analisados, ressaltando suas características principais.

As análises textuais discursivas se caracterizam pela conjugação de análise e síntese, até se chegar à etapa de elaboração de novos textos, chamados de metatextos, que darão uma nova compreensão do fenômeno investigado, por meio de elementos aglutinadores.

Os metatextos emergem do entrelaçamento do *corpus*, do material teórico e das contribuições trazidas pelo autor. Segundo Moraes e Galiuzzi (2011, p. 128):

Argumenta-se que a produção de metatextos é um processo de construção e reconstrução recursivo, em que o pesquisador, ao mesmo tempo em que compreende de forma mais complexa os fenômenos que investiga, consegue comunicar os resultados da análise cada vez com maior precisão e qualidade.

Logo, a ATD permitiu-me estudar os fenômenos e discursos a partir de movimentos de desconstrução e reconstrução com emergência de novas compreensões que são comunicadas e validadas pela escrita, como mostra a figura a seguir:

Figura 2 - Ciclo da Análise Textual Discursiva



Fonte: Moraes e Galiuzzi (2011, p. 41).

Com base na ATD, tive como pretensão trazer novos olhares para aspectos referentes à docência em dança por meio do discurso de professores que estão inseridos no contexto proposto, buscando um ressurgimento de novas compreensões. Como criação de uma

coreografia na dança, peço licença para “dançar com as palavras”, criar sequências, desconstruí-las para trazer novas formas, novos movimentos e temporalidades. Como traz Dantas (1999, p. 28), “um corpo ao dançar, entrega-se ao ímpeto do movimento, deixando-se deslocar e transformar”. Dancemos então com as palavras...

No que se refere a esse movimento, constato, nas palavras de Moraes e Galiuzzi (2011, p. 214), com relação à ATD, como um contínuo ressurgir de Fênix:

Fênix, ave mitológica que sempre ressurgue das cinzas, independente de sua idade, linguagem-discursos que constantemente se renovam, e para se renovarem requerem sua própria destruição das antigas para as novas, mas sempre “mantendo as cinzas”, ou seja, criando-se a partir do anteriormente existente.

Considero importante descrever como foi realizado esse movimento, esse processo para a construção das categorias de análise dele emergidas como “montagem coreográfica” de palavras.

Primeiramente, foi realizado o processo de transcrição de todas as entrevistas pela própria pesquisadora. Acredito importante esse envolvimento como forma de impregnação do material estudado e de proporcionar possíveis *insights* quanto à escrita *posteriori*. Realizada a transcrição, cheguei à etapa de leitura atenta e profunda das entrevistas realizadas, grifando elementos importantes das falas das professoras entrevistadas, conforme os objetivos da pesquisa, como também outros elementos emergentes que se mostraram interessantes de forma geral.

Em continuidade, realizei uma síntese parcial do que foi destacado das entrevistas, observando aquilo que foi comum ou incomum entre as falas dos entrevistados, respectivamente, chegando, assim, às unidades de significado, nas quais um termo buscou definir o que foi trazido nos tópicos abordados. As unidades de significado foram agrupadas conforme a proximidade de assunto que desvelaram, reunindo-se, assim, posteriormente, nas categorias de análise emergidas das entrevistas.

As unidades de significado que deram origem a cada categoria de análise podem ser observadas no quadro a seguir:

Quadro 7 - Categorias de análise conforme unidades de significado

UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Primeiros contatos O Ballet Técnicas vivenciadas Amizades Festival, eventos, espetáculos, ensaios Dança Extraclasse Família Indicação médica Vivências em Grupos/Cias de Dança Se colocar no lugar do aluno Escolas de Educação Infantil Pró-atividade Movimento Professores Relação professor e aluno A importância da relação	1. Primeiros passos e momentos marcantes como dançarino: influências na constituição docente.
Convite Docência Educação Infantil Monitoria Início da Docência Técnicas que ensina e faixas etárias Desaprovação à escolha Trajetória “natural” Parada Escolas de Dança Amor/gosto Sentido Exemplos docentes/Meio O caminho que seguiu Família Ensinar Independência Crianças Reconhecimento da Dança Além da sala de aula A trajetória confirmou o querer ser Auxílio/observação Significado do Ser professor de Dança Significado de Dança Características do professor de Dança Como me vejo frente às características	2. O que me move a ser (a continuar sendo) professor de dança? Escolha e Significado da docência.
Graduação O curso superior e a aula prática Motivos profissionais Motivos pessoais Influências profissionais Influências pessoais Aspirações futuras Docência no Ensino Superior Incompletude Aprender com a prática Prática e teoria Dificuldades e facilidades Mudança como me vejo docente	3. Construção e entrelaçamento do conhecimento na teoria e na prática: Formação acadêmica e prática docente

Ajudar o outro Timidez /Conhecer pessoas Projetos para comunidade O jeito das pessoas da dança Administrar os sentimentos Sentido e significado na vida Técnica/conhecimentos como dançarino Saber se relacionar Disciplina Fazer diferente Dúvida e arte Corpo Conhecimento acadêmico Indissociabilidade Como me senti ao narrar	4. Construo-me como Pessoa e como Professor: Indissociabilidade do Eu pessoal e profissional?
---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

O processo foi extenso, por vezes inseguro, como em uma “montagem coreográfica”, na qual cada passo foi sendo colocado, discutido, pensado, explorado para estar em uma determinada sequência de movimentos da obra. Mas, ao mesmo tempo, foi um processo prazeroso e gratificante, em que pude perceber a pesquisa tomando sua forma e se transformando em minha frente. Assim, fui pesquisadora e coreógrafa, definindo a análise como uma forma de dançar com as palavras, formar pares, sequências, para, enfim, chegar à obra final, mas não acabada. O movimento não cessa.

Esse sentimento com relação ao processo corrobora o relatado por Moraes e Galiazzi (2011, p. 165), de que essa opção metodológica pode proporcionar ao pesquisador a sensação de percorrer um caminho incerto e inseguro durante a construção de seu estudo: “[...] exigindo do pesquisador, entretanto, saber conviver com a insegurança de um fluxo incerto e inconstante de uma trajetória que precisa ser produzida no próprio processo de pesquisa, em que o seu objeto é construído constantemente”.

E quanto ao envolvimento com a ATD, complementam:

[...] propicia aos que nela se envolvem metamorfoses em relação aos modos de lidar com os objetos de pesquisa. Movimentar-se nesse tipo de análise requer reconstruir entendimentos e verdades e de seus modos de instituí-las. Exige do pesquisador assumir-se nos movimentos de seu próprio pensamento, na procura de novos sentidos que necessitam ser produzidos ao longo do processo, sem ter ponto de chegada previsto. O pensamento linear e racionalizado precisa dar lugar ao pensamento complexo, emergente. Nisso o processo também solicita que o pesquisador se assuma como autor das verdades que vai constituindo e expressando (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 165).

Optei pela construção de categorias emergentes, deixando-me flexível e aberta para aquilo que surgisse do texto, para aquilo que as entrevistas trouxessem como material para discussão. Dessa forma, seguindo as etapas propostas pela ATD, emergiram quatro categorias

de análise, conforme trouxe o quadro abordado anteriormente, as quais explorarei nos próximos capítulos dessa dissertação, sendo elas: Primeiros passos e momentos marcantes como dançarino: influências na constituição docente; O que me move a ser (a continuar sendo) professor de dança? Escolha e o significado da docência; Construção e entrelaçamento do conhecimento na teoria e na prática: Formação acadêmica e prática docente; Construo-me como pessoa e como professor: indissociabilidade do Eu pessoal e profissional?

Saliento que, na escrita das falas das entrevistadas, tomei o cuidado de não desvelar nomes pessoais, assim como as instituições de ensino, como consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os nomes das instituições e professores citados por elas são mencionados nos trechos das entrevistas pelas letras “X” ou “Y”. Referem-se às entrevistadas os números de 1 ao 9.

Optei pela escrita dessa pesquisa em primeira pessoa do singular, visto que, por meio da fala das professoras, me vi refletir. Percebi como suas palavras se entrelaçavam com as minhas e como suas vivências e experiências faziam parte de minha trajetória na dança. Por meio da opção metodológica de cunho qualitativo, a qual abrange, segundo Minayo (2010a p. 21), um conjunto de fenômenos humanos em sua realidade social, compreende-se que esse ser humano “se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”, enxergo-me compartilhando pensamentos que foram tecendo-se ao longo da coleta de informações da pesquisa. Dessa forma, atrevo-me a novamente pedir licença para dançar junto com minhas entrevistadas, nos momentos por meio dos quais percebo que posso contribuir de alguma forma com os momentos marcantes de minha trajetória, que se torna parceira de dança na trajetória dessas professoras. Como traz Josso (2010, p. 27), em sua obra “Caminhar para si”⁹, resultado de sua tese de doutorado: “a formação do pesquisador com vistas a essa capacidade de auto-observação por meio das experiências e as interações do processo de pesquisa, tornava-se um dos fatores da progressão da reflexão”.

Retomo, assim, o objetivo geral dessa pesquisa a ser contemplado nas categorias que seguem sua escrita: A partir da identificação de momentos marcantes na trajetória pessoal e profissional do professor de dança em sua prática enquanto dançarino, professor, assim como em sua formação acadêmica em Dança ou em Educação Física, compreender, por meio de seus relatos, de que forma esses momentos se refletem em sua constituição docente na perspectiva

⁹ Um projeto a ser construído ao longo de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano natural. (JOSSO, 2004, p. 59)

de sua integralidade. Busco também: Identificar experiências que foram marcantes na trajetória pessoal e profissional de professores de dança, analisando suas relações com a escolha profissional; identificar experiências na trajetória pessoal e profissional de professores de dança, analisando suas relações com a busca por cursos de formação acadêmica em Dança ou Educação Física; analisar como os professores consideram que as experiências ao longo de sua trajetória pessoal e profissional se evidenciaram em sua prática pedagógica no ensino da dança; e interpretar o significado da docência em dança nutrido pelos professores investigados.

4 “MONTAGEM COREOGRÁFICA” DE PALAVRAS: CATEGORIAS EMERGENTES

Cada categoria emergida das entrevistadas apresentará “passos e sequências” da grande “montagem coreográfica” que considerei ser a constituição docente. Cada parte está relacionada a um todo e o todo está relacionado a cada uma das partes, porém, por motivos didáticos, coloco nessa escrita de forma separada nos capítulos que a compõem, destacando o movimento que possuem entre si.

Apresento, a seguir, a primeira categoria emergida dessa análise, a qual buscou traçar momentos marcantes da trajetória de dançarinas das entrevistadas e influências nas professoras que hoje são.

4.1 PRIMEIROS PASSOS E MOMENTOS MARCANTES COMO DANÇARINO: INFLUÊNCIAS NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Essa categoria emergiu a partir das falas das entrevistadas quanto aos seus primeiros passos na dança; seus primeiros contatos com essa arte. Também abordará a continuação dessa trajetória enquanto dançarinas e suas influências na constituição docente; de que forma vivências e experiências enquanto dançarinas trouxeram marcas na formação que hoje se desvela na sua forma de Ser e Fazer Docentes.

Ao abordar o início da trajetória, instigo as entrevistadas a lembrarem de seus primeiros contatos com a dança. Como foi? Quando foi? Lembrar algo que se passou faz com que revivamos esse momento que se deu em outra temporalidade. Josso (2004) aponta para o significado do pensar no vivido, naquilo que, de alguma forma, se tornou marcante em nossa trajetória de vida:

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis as nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 48).

Ao ouvir as professoras investigadas, questiono-me se existe algo em comum ou incomum entre os momentos considerados “de intensidade particular”, como traz Josso (2004, p. 48), na trajetória dançante¹⁰ das entrevistadas?

Observo que todas possuíam uma formação bastante longa na dança e, assim, esse processo se deu de forma intrínseca em suas histórias de vida. As entrevistadas iniciaram essa formação na infância e uma na pré-adolescência. As idades dos primeiros contatos com a dança estiveram entre as faixas etárias de dois aos quinze anos. Assim, percebo que a dança se torna presente na vida dessas professoras desde muito cedo. Apesar das entrevistadas terem idades diferentes, todas estão envolvidas com essa arte há mais de uma década (como evidenciado no quadro 6). Esse apontamento corrobora com a pesquisa de Nascimento (2011), ao pesquisar trajetórias de professores de dança no Ensino Superior a autora infere que os entrevistados de sua investigação tiveram o interesse pela dança despertado na infância.

Quando questionadas sobre a técnica com que iniciaram na dança, percebo que as nove entrevistadas tiveram suas primeiras vivências com o Ballet Clássico¹¹. Isso se tornou um fato interessante e me fez pensar o quanto essa técnica de dança possuía e, acredito, ainda possui uma presença marcante na sociedade. O Ballet Clássico, em seu ensino, conforme defende Marques (2008, p. 68), “acaba representando (ou voltando a representar) um ideal fortemente enraizado de ensino, de corpo, de mulher e de arte que permeia o pensamento educacional da área da dança no Ocidente, desde o século XVIII”. A autora questiona o pensamento por vezes propagado de que a prática do ballet clássico seria a “base” para a prática de outras técnicas de dança, questão que considero ainda permear o pensamento de muitos professores que se posicionam em concordância ou discordância com relação a esse aspecto e que, para a autora, somente reestrutura a “hierarquia no mundo da dança, reforçando-se o eurocentrismo e o etnocentrismo em relação àquilo que pode ser considerado ‘boa dança’” (MARQUES, 2008, p. 67-68). De qualquer forma, para as entrevistadas, essa técnica se tornou presente ao longo de

¹⁰ Trajetória dançante foi o termo utilizado por mim no título desta pesquisa e que se refere a um “recorte” da trajetória de vida dos sujeitos investigados relacionados a todo seu itinerário vinculado à dança, desde que começou essa prática até o presente momento. Esse relacionado tanto à trajetória pessoal como profissional na área da dança.

¹¹ O ballet clássico tem sua origem na Itália a partir do século XV. O termo vem do verbo *ballare* que em italiano significa bailar/dançar. Em sua origem, era realizado por meio de declamações, canto, música e dança nos palácios reais, partindo, posteriormente, para os teatros no final do século XVII. Com o Romantismo no século XIX, o ballet incorporou a negação da realidade, a fantasia, o irreal, o imaginário e o etéreo, atingindo seu apogeu. Grandes clássicos do ballet são dessa época, contanto histórias de amor com seres misteriosos, sobrenaturais, bruxas e fadas. Na figura da bailarina, estava considerada a perfeição, dançando na ponta dos pés, flutuava nos palcos. Os termos utilizados nos passos da técnica do ballet são de origem francesa. No final do século XVIII, o ballet chega à Rússia por meio de franceses e italianos e teve seu auge no século XIX, com grandes nomes como Diaghilev, Fokine e Nijinski (GARCIA; HAAS, 2003).

suas trajetórias de vida; houve o gosto pela prática do Ballet Clássico. Uma das entrevistadas, ao falar sobre o início de sua trajetória, evidencia que não gostava do ballet e, no início, logo desistiu, mas que, posteriormente, acabou retornando a essa prática, como poderemos ver nos excertos a seguir que tratam das suas narrativas com relação aos primeiros contatos com a dança.

Antes de trazer as falas das professoras, destaco que, ao longo do tempo, outras técnicas de dança foram se inserindo em suas vidas, como a Dança Jazz¹², a Dança de Rua ou *Street Dance*¹³, a Dança Contemporânea¹⁴, o Sapateado¹⁵, a Dança de Salão¹⁶, Dança Moderna¹⁷, técnicas citadas por elas.

As falas das entrevistadas evidenciam seus primeiros contatos com a dança:

“[...] eu **tinha 8 anos** [...] Comecei com o **ballet** [...], depois eu entrei no **jazz** e, bem, quando eu era um pouquinho mais velha, entrei na **dança de rua.**” (entrevistada 1 - informação verbal).

“[...] **com dois anos e meio**, eu já comecei a dançar [...] Quando eu comecei, era só **ballet** [...] depois comecei com o **jazz**. Não lembro que ano comecei a fazer o **street** e o **contemporâneo**. Saí do street e contemporâneo e permaneci só no ballet e jazz” (entrevistada 2 - informação verbal).

“Eu comecei como aluna de dança não foi bem pequenininha não, eu **tinha uns 14, 15 anos** [...] **ballet**, sim” (entrevistada 3 - informação verbal).

¹² Dança Jazz é uma dança que traz caráter híbrido, provinda da mistura da cultura africana com a cultura norte-americana e europeia. Surge nos Estados Unidos no século XIX onde se desenvolve em paralelo à música Jazz (JESUS; DANTAS, 2012). São características da dança jazz: swing, isolamento dos segmentos corporais, explosão que irradia dos quadris, ritmo pulsante que dá o balanço e qualidade do movimento (MACARA, 1985).

¹³ Dança de Rua/Hip Hop/*Street Dance* é uma dança provinda dos guetos norte-americanos na década de 60, tem como característica técnica os movimentos corporais “quebrados” (GARCIA; HAAS, 2003).

¹⁴ Dança Contemporânea é a dança em que podem ser utilizadas várias técnicas corporais de dança dependendo da escolha do artista, não existe hierarquia entre os dançarinos, é provocadora na utilização dos espaços (podendo acontecer em diversos ambientes: praças, prédios, paredes, tetos, lajes, galerias), não traz um padrão pré-estabelecido de corpo ao dançarino (RENGEL; LANGENDONK, 2010).

¹⁵ Sapateado, conforme Garcia e Haas (2003, p. 189), é uma “dança originária da dança holandesa Clog que consistia em bater os tamancos no solo a um determinado ritmo musical (movimentos rítmicos e precisos dos pés e batidas no chão)”. Sua origem está na Escócia, Inglaterra e Irlanda (GARCIA; HAAS, 2003).

¹⁶ Dança de Salão tem sua origem nas danças de corte na Idade Média. Indica um conjunto de danças com características específicas conforme a região ou país de origem: “Dança Social, praticada e interpretada, normalmente, por diversão, prazer, integração, em bailes e similares como Bolero, Merengue, Salsa, Tango, Valsa” (GARCIA; HAAS, 2003, p. 175).

¹⁷ Dança Moderna surgida no século XX como reação ao academicismo e convenções do ballet clássico: traz como característica técnica: energia, espaço e tempo, atingindo novas formas por meio da liberdade do dançarino expressar-se relacionada à obra coreográfica ou corrente estética vigente. Os movimentos corporais buscam plasticidade, naturalidade e sensações corporais que partem do centro do corpo, trabalhando técnicas de respiração, utilizando os equilíbrios e desequilíbrios (efeito da gravidade) e movimentos livres (GARCIA; HAAS, 2003).

“Eu comecei a dançar **com 3 anos** [...] Eu queria dançar **ballet** [...] Eu podia parar qualquer coisa, menos o ballet [...] Também fiz **jazz, fiz sapateado**” (entrevistada 4 - informação verbal).

Acho que eu **tinha uns 10 anos, 11 anos no máximo** [...] fui movida pelas minhas amigas que tinham e faziam aula de **ballet** [...] fiz um ano de **jazz** porque o ballet eu não gostava, daí, movida pelas minhas amigas, no ano seguinte, passei a fazer ballet também [...] Daí comecei a fazer **sapateado** junto (entrevistada 5 - informação verbal).

“Com **3 anos**, ela me deu o uniforme do **ballet**, aí que ela me deixou fazer aula mesmo” (entrevistada 6 - informação verbal).

Eu **tinha 4 anos** [...] Eu comecei fazendo o **ballet**. Quando eu tinha uns 7, 8 anos eu comecei a fazer o **jazz**. Com uns 9, a gente teve a **dança de rua**. Foi inserindo assim. Depois, a **dança contemporânea** entrou e foi bem legal [...] Depois, eu comecei a fazer aula de **sapateado** também. [...] Depois, quando eu não tinha mais horário para fazer outras coisas, eu estava fazendo **dança de salão** (entrevistada 7 - informação verbal).

“Mas foi **aos 5 para 6 anos de idade** [...] e desde então eu fiquei apaixonada pelo **ballet** [...] sempre dentro do ballet clássico enquanto bailarina, é a minha linha. Eu sempre explorei outras modalidades como o **jazz, contemporâneo**, eu fiz muito tempo **dança moderna**” (entrevistada 8 - informação verbal).

“Comecei a fazer **ballet com 10 anos** [...] e aí eu comecei a fazer o ballet [...] de quem fez aula de ballet, de quem fez aula de **dança contemporânea**” (entrevistada 9 - informação verbal).

Influências puderam ser observadas com relação ao início da prática, como: a dança estar presente na escola como atividade extraclasse, o convite e a presença de amigos, a família já estar envolvida com essa área, por indicações médicas, a participação em grupos ou companhias de dança e a participação em festivais de dança. Relato cada uma dessas considerações apontadas de forma individual por se tratarem de aspectos singulares quanto a sua análise.

A dança como atividade extraclasse em escolas é um dos campos de trabalho ofertados para o profissional da dança na escola regular. Visto a historicidade do ensino da dança nas atividades extracurriculares, destaco a meta 6 trazida no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), que traça as metas para a educação brasileira até o ano de 2020, nas quais fomenta a educação em tempo integral, em que seriam valorizadas as atividades extracurriculares para uma educação integral nas escolas regulares. Essa meta propõe como

objetivo o oferecimento de educação integral em 50% das escolas públicas de educação básica, oportunizando aos alunos atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares e articulando a escola com outros espaços, entre eles, museus e teatros.

Strazzacappa (2012a, p. 16) sinalizam que, geralmente, “quando a dança é oferecida no ambiente escolar como atividade em si, aparece como disciplina optativa de caráter extracurricular”. As atividades de dança, dessa forma, acabam ocorrendo em horários opostos ao período em que o aluno está em sua atividade escolar regular. A autora destaca pontos positivos e negativos de projetos de dança, no âmbito extracurricular, que são oferecidos nas escolas, e questiona quais são seus objetivos, o que realmente ocorre na prática com relação a esses objetivos e quem são os professores que ministram essas aulas, chamando atenção para a importância da dança também em seu espaço com atividade curricular, na educação básica:

A realização de projetos de ensino de dança em escolas deve ser incentivada, uma vez que a escola é uma instituição reconhecida pela comunidade e que tem uma infraestrutura física básica para sua concretização (salas de aula e aparelhos de som). Porém, para evitarem riscos trazidos pela realização de projetos isolados, as escolas deveriam definitivamente incorporar o ensino da dança em sua grade curricular. Urgem o reconhecimento do ensino de arte como atividade curricular escolar e a contratação de profissionais especializados. A LDB é clara ao situar o ensino de arte como componente curricular na educação básica, reconhecendo a importância das quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, teatro e música (STRAZZACAPPA, 2012a, p. 21).

Lembro-me de meus primeiros contatos com a dança, de forma igual às entrevistadas, pelo ballet clássico. Aos 4 anos de idade, ao terminar o horário de aula em uma escola regular, na turma do Jardim B, minha professora de ballet me buscava para seguir para a sala de dança que se localizava na mesma escola, onde tive meus primeiros contatos com a dança. Assim, percebo-me entrelaçar na fala de algumas das professoras investigadas:

“Comecei a dançar por causa da escola [...] duas amigas minhas e uma delas dançava no grupo da escola [...]. Essa que dançava na escola me convidou para assistir à aula [...]. Era depois da aula do colégio [...] daí eu gostei” (entrevistada 1 - informação verbal).

“Quando eu tinha 2 anos e meio, eu vim para Porto Alegre e entrei na Escola X, daí tinha a escola de dança X ali” (entrevistada 2 - informação verbal).

“Quando eu fui para a Escola X, em Porto Alegre, eu comecei a fazer ginástica rítmica e adorei, assim, eu adorava fazer. Aí comecei: ‘vou continuar, vou fazer alguma coisa’” (entrevistada 3 - informação verbal).

“Era na Escola X [...], ali comecei, na Escola X, com ela e com 3 anos” (entrevistada 4 - informação verbal).

Na fala das entrevistadas, percebo que a aproximação com a dança se deu dentro da escola, com espaços propiciados para que ela estivesse inserida, como trazido anteriormente. Outro fator interessante revela a entrevistada 3, que narra a ginástica rítmica como forma de aproximação do “universo” da dança.

Castellani Filho (1988, p. 58), em sua obra “Educação Física no Brasil: a história que não se conta”, aborda o ensino da ginástica às mulheres na história da Educação Física com o intuito de “harmonia de suas formas feminis e às exigências da maternidade futura”.

Nascimento (2011) relata que, em seu histórico, a dança foi inserida dentro das aulas de Educação Física atrelada à ginástica e encontra em sua pesquisa, que investiga trajetórias de professores de dança inseridos como docentes no ensino superior de cursos de Educação Física, essas evidências nas falas de algumas de suas entrevistadas ao destacarem seus primeiros contatos com a ginástica artística ou com a ginástica rítmica em suas trajetórias. A autora compreende se relacionar à faixa etária dessas entrevistadas, visto a ginástica estar atrelada à Educação Física na fase de governo militar no Brasil. Essas evidências encontradas na pesquisa de Nascimento (2011) corroboram a fala da entrevistada 3 dessa pesquisa, quando traz a prática da ginástica como um momento marcante em sua trajetória na dança:

São as coisas importantes assim, eu acho, que essas influências, essa trajetória que a gente vem e têm aqueles momentos decisivos na vida, foi o momento em que eu, lá no segundo grau, nem era segundo grau naquela época, não lembro o que era, era científico, que eu tive um contato com uma pessoa, uma professora que deu aula de ginástica rítmica que eu nunca tinha visto na vida e aquilo me influenciou, eu achei maravilhoso fazer aquilo (entrevistada 3 - informação verbal).

As amigas também se tornam importantes no ambiente escolar. No meu caso, por meio das amigas da escola, surgiu o convite para conhecer uma escola de dança e continuar meus estudos em dança nesse outro ambiente. A influência das amigas se mostra nas falas que seguem:

“Começou a permanecer porque daí a gente **criou um grupinho das meninas** bem forte” (entrevistada 1 - informação verbal).

Eu comecei a dançar em 86, na verdade, eu não gostava, fui **movida pelas minhas amigas** [...], eu entrei e continuei não gostando porque eu estava com uma turma que não era da minha faixa etária e isso foi bem determinante para que eu não gostar [...] Eu fiz meio ano de ballet e parei [...]. No outro ano [...], fui e realmente comecei a gostar [...], tudo para estar com elas. A vontade era essa, de estar junto com as gurias, com a turma [...], daí peguei gosto pelo negócio [...], a gente tinha um círculo de amizade muito bom, e isso, eu acho, que foi determinante para eu começar (entrevistada 5 - informação verbal).

“A gente sempre foi **um grupo que entrou desde pequenas** e isso permaneceu até uns 17 anos” (entrevistada 7 - informação verbal).

Marchesi (2008) destaca o desenvolvimento afetivo dos alunos como um dos objetivos da educação escolar e, acrescentado por mim, como um dos objetivos da educação em seus variados contextos, desenvolvendo o bem-estar do ser humano nesses ambientes. Para o autor, “a confiança, a segurança, o carinho, a proximidade e o vínculo com os outros que vivenciamos ao longo de nossa vida estão muito relacionados às formas como experimentamos nossos primeiros laços emocionais” (MARCHESI, 2008, p. 70), destacando as relações estabelecidas nos primeiros anos na escola, expressadas por sentimentos e emoções dos alunos.

Marchesi (2008) percebe a dimensão afetiva vinculada à amizade e à autoestima dos alunos. Quanto à amizade, infere:

Um número importante de alunos considera que a principal satisfação que encontram na escola são seus amigos. As relações com seus pares, os jogos em grupo, as atividades esportivas e a amizade com algum colega estão entre as experiências mais positivas vivenciadas no âmbito escolar. Os amigos são um importante fator de proteção no desenvolvimento pessoal e social (MARCHESI, 2008, p. 70).

É notável, na fala das professoras entrevistadas, a amizade como influência importante em suas trajetórias na dança, tanto como força que impulsionou no início de suas práticas, como motivo para que se mantivesse em suas vidas. Observo, na prática da dança, facilidades e dificuldades tanto em questões de execução técnica como na administração de sentimentos e emoções com relação aos momentos vividos com essa prática. As amizades se tornam um elo de “troca”, “auxílio”, “apoio” em momentos de desequilíbrios encontrados.

Nessa mesma perspectiva social, duas das entrevistadas também trazem a influência familiar ao começo do envolvimento na dança. Para Marchesi (2008, p. 69-70), “sem dúvida, as experiências emocionais precoces que a criança vive com os adultos de referência, normalmente pai e mãe, marcam de forma notável sua evolução posterior”. Tais experiências são evidenciadas nas falas das entrevistadas:

“Eu acho que, primeiro assim, eu sempre tive **influência do meu pai** que era professor de educação física. Tive influência dessa parte toda de movimento [...]. E, depois, teve a minha irmã que fazia ballet e eu era louca para... eu adorava dançar e eu queria fazer também” (entrevistada 3 - informação verbal).

“Bom, eu comecei a dançar desde pequena porque a **minha mãe é professora de dança**, então eu acabei estando ali no meio, mas foi por vontade própria” (entrevistada 6 - informação verbal).

Dando continuidade ao detalhamento dos aspectos citados pelas professoras quanto a sua entrada na dança, é apontada por duas entrevistadas a indicação da prática da dança por médicos. Esse fato se torna comum também com o início de minha trajetória particular na dança, quando entrei no ballet clássico por indicação médica e fazia o uso de botas ortopédicas devido a alterações de alinhamento articular nos joelhos. O ballet clássico tem como algumas de suas características técnicas o trabalho de tonificação muscular, o uso do *en dehors* (rotação externa da articulação coxofemoral) e a preocupação com o alinhamento articular na execução de seus movimentos específicos, o que contribui para uma educação postural. Nanni (2002), ao abordar os fundamentos técnicos da dança de uma forma geral, aponta para suas potencialidades: Educação corporal relacionada às sensações (auditivas, visuais, cinestésicas e táteis/manipulatórias); preparação para as percepções (sensorial, cinestéticas, kinesférica, espaço próximo e espacial distal e global); formação corporal voltada ao desenvolvimento de habilidades (por meio das valências físicas como: força, ritmo, flexibilidade, elasticidade, equilíbrio, entre outros); e melhoria das condições de resistência geral do organismo. Esse começo da trajetória por indicação médica é percebido na fala das entrevistadas:

Eu entrei na dança, me colocaram na dança, eu tinha 4 anos, foi por uma **questão médica porque eu tinha problema de joelhos** tortos, então eu caminhava ou corria rápido e caía [...], então, o médico receitou fazer aulas de ballet. Aí eu comecei. Só que foi uma coisa meio instantânea, meio fanatismo porque eu nunca faltava aula! (entrevistada 7 - informação verbal).

Quando eu tinha 10 anos, eu tinha muita **dor em uma perna** e a minha mãe me levou no ortopedista. E o **ortopedista me falou** que eu tinha duas possibilidades, ou eu fazia ballet ou eu fazia natação. E, em 85, em Porto Alegre, o ballet era uma coisa assim inatingível [...]. Daí, eu fiz natação. Eu fiz sofrendo porque eu detestava [...]. E aí **comecei a fazer ballet** com 10 anos e achei aquilo um barato, ‘ah não, é isso mesmo que eu quero fazer, é legal!’ (entrevistada 9 - informação verbal).

A participação das entrevistadas em grupos ou companhias de dança, ao longo de suas trajetórias enquanto dançarinas se mostra como uma influência na “ampliação de olhar” com relação à dança e ao “sair” de um espaço específico, a escola de dança, e explorar outras vertentes de propostas coreográficas e técnicas específicas:

“Depois dali, eu **entrei para o Grupo de Dança X** antes com o professor X, depois do grupo X, fiz audição para o Grupo Y” (entrevistada 4 - informação verbal).

[...] **fui convidada na época para dançar no Grupo de Dança X**, que era uma companhia de Porto Alegre [...]. Daí começou na verdade a história toda, a gente sai de um espaço, vai para dentro de um outro espaço, começa a vivenciar outras coisas também [...]. Então, para eu ir para um outro grupo, isso **abriu um leque de**

oportunidades. Eu comecei a dançar em muitos lugares, conhecer outras pessoas também (entrevistada 5 - informação verbal).

“Eu fui para o Grupo X de Porto Alegre [...], tendo aula de mais linhas de moderno e contemporâneo, já não era mais ballet e jazz, então foi bom que eu **acabei a ver outras coisas** que eu via na faculdade, mas que fazia tanto tempo que eu não tinha mais contato” (entrevistada 6 - informação verbal).

Navas (2010, p. 59) entende que a formação dos profissionais da dança está para além das escolas de dança e cursos superiores, e considera as companhias e grupos de dança como um importante espaço formativo: “[...] ali encontram oportunidade para a sua formação, na prática da dança de todo o dia”.

Assim como a participação em grupos e companhias de dança enquanto dançarinas, os momentos vinculados aos festivais de dança se mostraram marcantes nas falas:

“Começou a **ir para festival**” (Entrevistada 1 - informação verbal).

“Uma coisa que **nos motiva bastante é a questão dos festivais**” (Entrevistada 2 - informação verbal).

“A gente começou a **participar de festival** e a gente foi com a dança contemporânea [...]” (Entrevistada 7 - informação verbal).

Os festivais de dança são espaços destinados a apresentações coreográficas nas suas mais diversas técnicas. Durante o evento, geralmente, são proporcionados cursos práticos e teóricos relacionados à dança. Esses eventos são, também, por vezes, criticados por terem caráter competitivo, sendo premiadas as coreografias conforme a avaliação de jurados.

No Rio Grande do Sul, importantes festivais de dança são realizados tendo participação de bailarinos do estado, entre eles: Sul em Dança (São Leopoldo), Bento em Dança (Bento Gonçalves), Santa Maria em Dança (Santa Maria), Brasil Vem Dançar (Porto Alegre), Dança Bagé (Bagé), entre outros. No Brasil, temos um grande evento da dança realizado anualmente, o Festival de Dança de Joinville, onde artistas de todo o país usufruem de espaços para apreciação de espetáculos, cursos práticos e teóricos, apresentações de pesquisas e discussões na área da dança. De acordo com o Estatuto do Festival (FESTIVAL..., 2015), o evento reúne mais de seis mil participantes, com público superior a 200 mil pessoas, possuindo mais de 170h de espetáculos, o que o tornou conhecido, desde o ano de 2005, como o Maior Festival de Dança do Mundo, conforme o Guinness Book. Tem como objetivo: “Promover a dança como expressão artística e contribuir para a difusão cultural e o desenvolvimento regional” (informação disponível no endereço eletrônico do festival de Dança de Joinville).

Strazzacapa (2012b, p. 56), em seu texto: “A importância de Congressos, Encontros e Festivais na construção do conhecimento em dança” salienta:

Paulatinamente, os profissionais de dança descobrem a importância da divulgação do saber construído em sua prática, não apenas ao apresentar criações artísticas, mas ao aprender a discutir sobre elas. Os festivais de dança, além de servirem como mostra de coreografias, oferecem cursos (de fato, mais práticos que teóricos), palestras, debates, mesas-redondas, contribuindo com uma formação diferenciada do artista em dança. Ênfase a importância desses profissionais não apenas em festivais, mas em congressos, encontros, seminários, e demais eventos, tanto artísticos, quanto científicos.

Percebo a importância desses espaços, apesar de compreender que, algumas vezes, não são “aproveitados” com o intuito de formação por todos que deles participam. Cabe à escola de dança, que oportuniza suas turmas e professores a participarem de festivais, esclarecer seus objetivos com relação a essa participação, para que não se gerem expectativas apenas quanto ao aspecto competitivo que se apresenta nesse contexto. Em minha formação, enquanto bailarina, professora e coreógrafa estive presente em muitos festivais de dança em todo o Brasil, e esses se mostraram de grande relevância para meu crescimento pessoal e profissional, isso se deu desde a convivência com os colegas fora da escola de dança, de oportunidades de estar envolvida em um ambiente com características que agregam bailarinos como em um espetáculo, de proporcionar partilhas e convivência com artistas também de outras localidades. Esse aspecto se torna presente na fala das entrevistadas:

“[...] eu acho que a gente **absorveu muitas coisas dos festivais**. Não só do festival, mas de espetáculos, de andamento de espetáculo, de ensaio, e eu acho que isso foi crescendo” (entrevistada 2 - informação verbal).

E em eventos, também, **tu vês como acontecia o evento**, como a gente se comportava naquele evento, como deve ser, como não deve ser, o que é legal e o que não é legal, toda essa experiência faz tu teres um plus, vamos dizer assim, com relação as tuas alunas [...]. Como se comportar em eventos também, como posso dizer, não sei se a palavra é comportar, mas assim, como eu participei de diversas coisas, diversos eventos, eu sei como é. Então **é mais fácil tu passares para o teu aluno como é uma coisa que já vivenciou estando no lugar deles**. Porque agora eu vou como coreógrafa, vou como professora, é uma outra situação. Quando eles vão como bailarinos, eu já passei por isso, então fica mais fácil de eu dizer para eles como se comportar, o que eles vão sentir, como vai ser de repente em um festival de dança. De repente, não vai ser como tu estás querendo, tem gente melhor (entrevistada 5 - informação verbal).

Na fala da entrevistada 5, anteriormente mencionada, percebem-se evidências quanto à participação em espaços de festivais de dança e influências na forma de se constituir professora:

“Então é mais fácil tu passares para o teu aluno como é uma coisa que já vivenciou estando no lugar deles” (informação verbal).

Compreendo, assim, que momentos vividos enquanto dançarinas reverberam hoje em seu Fazer Docente, visto que todas as entrevistadas responderam de forma afirmativa quanto a essa influência para serem hoje as professoras que são. Em que aspectos mais podemos perceber essas influências? Como a trajetória de dançarina trouxe marcas que hoje são perceptíveis na constituição docente em dança das professoras investigadas?

Trago Santos, Antunes e Bernardi (2008), ao afirmarem que, mesmo de forma inconsciente, em sua trajetória, o professor leva consigo conceitos e formas de agir que se revelam em sua práxis. Conforme as autoras, “todas as aprendizagens que irão edificar seu ofício de professor serão o resultado das relações sociais, que desde a infância, na família, nas instituições educativas, ou ainda, nos ambientes culturais, o constituirão” (SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008, p. 46).

O indicativo que se tornou mais presente nas respostas das entrevistadas se relacionou à influência dos professores que estiveram presentes ao longo de suas trajetórias. Essas influências se revelaram tanto positivas, inspirando o seu Ser e Fazer Docentes, assim como negativas, percebendo uma necessidade de querer fazer diferente daquilo que foi vivenciado.

Ao refletir sobre o que foi colocado pelas professoras em suas entrevistas, lembro-me de um trecho do livro “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire, quando traz uma passagem de sua trajetória enquanto aluno e a influência que um de seus professores teve em sua formação:

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu [...] (FREIRE, 2013, p. 43-44).

As marcas que professores deixam na vida de seus alunos ficaram evidenciadas fortemente nas entrevistas realizadas e, assim como traz Freire (2013) nessa passagem de sua trajetória discente, reverberaram na formação do sujeito, ficando presentes em sua memória.

Confirma Palmer (2012, p. 37), ao retratar que os mentores que nos inspiram fazem parte de nossas lembranças:

O poder de nossos mentores não está necessariamente nos modelos de boa prática docente que eles fornecem, modelos que podem não ter muito a ver com quem somos enquanto professores. Seu poder está na capacidade de despertar uma verdade dentro de nós, uma verdade que possamos recuperar anos mais tarde, recordando seu impacto em nossas vidas.

As professoras entrevistadas salientam, de forma bastante vigorosa, o quanto as marcas deixadas por professores que passaram por suas vidas se entrelaçam ainda hoje em sua forma de pensar o Ser Professor, influenciando sua ação (no seu fazer ou não fazer) enquanto professoras. Essa influência se deu tanto relacionada ao conhecimento técnico em dança adquirido por meio desses professores, na forma de ensinar ou de corrigir, quanto na forma que esses professores fizeram-nas sentirem-se enquanto alunas em suas aulas, nas relações interpessoais que foram estabelecidas com eles e que, refletidas, se tornam momentos positivos e negativos em suas trajetórias. Alguns desses pontos são trazidos nas falas das entrevistadas:

“Acho que, **vendo as coisas que eu aprendi, que eu me formei a professora que hoje sou**. O jeito que eu aprendi, a forma [...]” (entrevistada 1 – informação verbal).

“Eu acho importante **a influência das pessoas, dos professores** que foram meus professores na época. Para eu seguir e ter o conhecimento que eu tenho hoje [...] (entrevistada 3 - informação verbal).

Eu acho que **influencia são as pessoas que passaram na tua vida**, os profissionais que passaram na tua vida. [...], claro que tu vais criar teu estilo próprio. Mas eu acho que os professores, os bons professores que passaram, eu acho que me influenciaram muito. Eu lembro que eu tive professores, de coisas que eles me falavam quando eu estava fazendo em aula e que, quando eu estou dando aula, até hoje eu cobro. Tu acabas pegando coisas, acabas pegando alguns toques, alguns jeitos, sempre levas um pouquinho de cada um e depois tu te inspiras em cima disso, teu jeito de dar aula (entrevistada 4 - informação verbal).

Então, **tem professores, por exemplo, que tu fazes aula, ‘eu nunca quero ter a conduta daquele professor**. Então, aquilo ali para ti é um aprendizado de como tu queres ser na tua aula depois [...]. Porque tu tiveste toda uma vivência. E eu acho que cada vez que tu fazes uma aula, tu sais um pouquinho diferente da outra. Não só em relação à técnica, óbvio, que cada vez tu vais saindo um pouquinho melhor, mas em relação à aprendizagem mesmo, de como tu vais conduzir uma aula (entrevistada 5 - informação verbal).

Às vezes, eu faço aula e penso ‘bah, eu não gostei da aula dessa professora por causa disso, disso, disso e daquilo’, aí eu pego pra mim, isso aqui eu vou procurar não fazer. Mas esse professor fez algumas coisas boas e eu ‘bah, vou aproveitar e vou usar aquilo ali nas minhas aulas’. Tem aulas que o professor ‘nossa, essa aula é maravilhosa’, e tu acaba te organizando, vendo toda a didática dele, meio que te espelhando nele para poder ensinar, ou tu vai tentar ‘ah, gostei desse estilo de aula, vou tentar’, daí tu tentas e ‘bah, não é bem assim que eu gosto de trabalhar’, daí tu acabas mudando [...]. Daí a gente já começava a analisar, esse professor é organizado, consegue entender a linha de raciocínio, e a gente vai pegando e cada vez que dá aula tu acabas vendo ‘bah, mas eu preciso trabalhar isso aqui porque se não, não vai dar certo’ [...]. Com certeza, **todos**

os professores que eu tive me ajudaram a formar a professora que eu sou hoje. Se eu tivesse outros professores, talvez eu não tivesse consciência que eu tenho com os professores que tive. Cada um contribuiu de alguma maneira para me tornar a professora que eu sou hoje” (entrevistada 6 - informação verbal).

Eu pude, nessa trajetória toda, buscar aquilo que eu queria de melhor, que eu não tinha em mim no meu corpo, ou por falta de aprendizado ou **o professor não soube me passar**, eu nunca vou saber dizer o porquê, por épocas diferentes, de repente, eu me foquei mais nisso. E é isso que eu queria passar para os meus alunos. E hoje eu vejo alunos melhores do que eu fui, e isso me satisfaz bastante (entrevistada 8 - informação verbal).

Nas falas das entrevistadas, evidenciam-se aspectos interessantes com relação a sua trajetória enquanto dançarinas e que se manifestam hoje em sua constituição docente. É um entrelaçamento das influências dos docentes que passaram por suas vidas com a construção do seu próprio jeito de serem professoras. Palmer (2012) traz um relato a respeito dessa construção que se faz entre aquilo que se teve como referência e aquilo que se relaciona à maneira como o professor vai construindo seu jeito de ser e estar na profissão.

Durante vinte anos, o professor X havia tentado imitar o modo como seu mentor dava aula, e tinha sido um desastre. Ele e o mentor eram pessoas muito diferentes, e a tentativa de X de copiar o estilo havia distorcido sua própria identidade e integridade. Ele tinha se perdido em uma identidade que não era sua – uma reflexão dolorosa que requeria coragem para abraçar, mas que oferecia promessa de crescimento (PALMER, 2012, p. 39)

Quando fala em identidade e integridade, Palmer (2012) as relaciona tanto aos pontos fortes de nosso Ser, como também aos limites, sombras e medos. À identidade, o autor compreende sendo como sua individualidade, relacionada à genética, sexo, cultura de criação, às experiências, se tornando uma intersecção de forças internas e externas que formam o ser humano. A integridade estaria relacionada às escolhas, o que se adapta ou não ao Ser, como se relaciona com as forças que convergem dentro de si, e destaca que optar pela integridade é tornar-se mais pleno.

Essa construção se deu por meio da percepção que as professoras começaram a ter daquilo que era bom, aquilo que funcionou na ação pedagógica dos professores que passaram por suas vidas, buscando trazer isso para suas salas de aula de dança hoje, e aquilo que perceberam que acabou causando um desconforto, impulsionando a busca por quererem fazer diferente. Esses aspectos, muito relacionados a uma construção pessoal, na qual cada professora conforme suas tendências, características pessoais e profissionais foi se tornando a professora que hoje é.

Tardif (2002) enfatiza a questão da construção de saberes vinculados à vida do professor enquanto aluno. O autor salienta que, antes de ensinarem, os professores tiveram a experiência como alunos em uma sala de aula, local de seu futuro trabalho, sendo essa “imersão” formadora.

Demais reflexões podem ser evidenciadas nas falas das professoras quando retratam as marcas de professores que passaram por suas trajetórias de dançarinas:

“Eu acho que, como eu **vim sempre com a mesma professora desde criança**, eu sei que eu **tenho muito o jeito dela de ensinar**. Tanto o método da aula, o jeito de montar a aula [...] (entrevistada 1- informação verbal).

Tive bons professores, excelentes professores que me influenciaram [...]. A professora X era uma pessoa muito conhecedora, ela tinha um conhecimento muito grande. Ela era professora de Educação Física, mas ela trabalhava com dança, com ballet clássico, e ela sabia, assim, todos os músculos que estavam trabalhando, tudo ela explicava para gente, estava no meio, ela era muito rígida e ao mesmo tempo ela dava essa abertura de explicar para gente o que estava acontecendo, que músculo é assim, tem que fazer assim, para ter o corpo dessa maneira. E isso me influenciou em como eu queria trabalhar com as crianças e com os adolescentes também. No corrigir, de fazer o melhor possível, eu acho que a gente vai se espelhando e vai seguindo mais ou menos [...]. A professora Y era outra professora super rígida e que tinha um conhecimento super grande. Então, a gente vai trazendo isso para a prática da gente” (entrevistada 3 - informação verbal).

Na minha época, os professores não compreendiam muito assim, eu tive professor que ‘ah, eu estou com o pé todo arrebentado’, ‘azar é o teu, porque no dia do espetáculo tu estiveres com o pé todo arrebentado tu vais dançar assim’ [...]. Então, eu acho que essa questão de eu me colocar no lugar delas me influencia um pouco assim. Eu tenho que ser um pouquinho mais tolerante, apesar de ser uma arte muito rígida, eu acho que a gente tem que ser um pouco tolerante [...]. Eu tomava tapa nas costas, beliscão. Hoje tu vais fazer isso com um aluno, não tem [...]. **O jeito de alguns professores e algum jeito de professores que eu não aplico também** (entrevistada 4 - informação verbal).

“Algumas coisas assim até de **correção que as professoras fazem, eu acabo sempre pegando alguma coisa das minhas aulas também** para usar como professora” (entrevistada 6 -informação verbal).

Eu acho que **a questão de ter tido vários professores**, eu acho que isso é muito importante, porque a gente vai pegando as coisas. **Acho que a gente acaba pegando tudo aquilo que a gente gosta daquele professor e tentando transpor para a gente** [...]. Eu tenho muito disso assim. Eu vou olhando, vou observando, vejo formas e vou tentando trazer isso para mim e tentar passar isso para o meu aluno. Isso foi muito importante, muitos professores na minha vida (entrevistada 7 - informação verbal).

As relações interpessoais estabelecidas entre professores e alunos se mostram relevantes para todas as entrevistadas, que percebem a contribuição dessa relação para a formação do aluno. Algumas considerações quanto às relações entre professores e alunos já podem ser

observadas nas falas anteriormente citadas, como: “ela era muito rígida [...], na minha época, os professores não compreendiam muito assim” (informação verbal). Marchesi (2008) menciona que o trabalho no ensino está baseado principalmente nas relações interpessoais com alunos e colegas, razão pela qual as experiências emocionais estão tão presentes no contexto educacional.

Mosquera e Stobaüs (2006, p. 127) refletem sobre a relevância de falarmos em afetividade na educação e compreendem que:

[...] a vida emocional e os sentimentos do ser humano – dor, ira, alegria, amor – despertaram, desde há muito tempo, um grande interesse entre os seres humanos. Isto é compreensível, porque são traços do comportamento humano em diferentes circunstâncias da sua vida, nas relações com o meio, com o ambiente e com a natureza.

Exprime também o relatório de Delors (2005, p. 31) quando destaca entre os quatro pilares para a educação no século XXI o “aprender a conviver”: “[...] desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito e valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz”.

As professoras foram convidadas a lembrar como eram as relações com seus professores e se essas relações influenciaram de alguma forma nas professoras que hoje são. Momentos marcantes foram assim evidenciados:

[...] eu busco fazer com os meus alunos o que fizeram comigo aqui (escola de dança). **Aqui, sempre foi, eu não digo que é a minha segunda casa, é a minha primeira.** Se eu estava com algum problema e não conseguia ensaiar direito, alguma coisa, **a minha professora percebia, vinha falar comigo,** via se eu estava precisando de alguma ajuda. É isso que eu busco fazer com as crianças, sabe [...]. É uma coisa que eu vivi como bailarina, **as minhas professoras sempre buscaram conhecer o que estava acontecendo comigo** [...]. Eu tenho uma relação muito próxima com elas (entrevistada 1 - informação verbal).

[...] **professores que eu tive eram muito rígidos** [...]. Era uma coisa meio assim, naquela época, era uma coisa assim meio separada. Tu és o professor, tu és o aluno, e fim [...]. Depois de um tempo, **com a professora X, a gente já tem um pouco mais de entrosamento,** uma coisa um pouco mais leve assim. Uma amizade, tanto é que a gente tem amizade até o hoje, a gente se liga, eu ligo para ela no aniversário, aquela coisa. Mas, no começo, era bem separado. Quem era professor, era professor, quem era aluno, era aluno [...]. Não sei se é o respeito, a professor e aluno [...]. **Mas eu tenho muita amizade com os meus alunos,** as crianças eu pego, abraço, eu beijo. Eu tinha uma colega na ESEF que me dizia que a gente não tem que beijar as crianças, não tem que abraçar as crianças, senão, elas tomam conta. Eu nunca senti isso, eu sempre abracei, beijei, e fazia carinho e brincava e tudo e nunca senti que tomaram conta [...] De tu não poderes dar aula [...] Não (entrevistada 3 - informação verbal).

Me influencia mais essa questão de tolerância, eu acho que dá para entender melhor [...]. **Eu tive professores que faziam a gente chorar na aula**, não era uma ou duas, eram três, quatro colegas fazendo aula e engolindo o choro. Essa é uma coisa que para mim não... Eu não tenho coragem de fazer isso com um aluno porque eu ficava super chateada. Claro, que depois passava [...]. Como eu te falei, mudou, eu acho que mudou muito. Antes, a gente era mais 'raçuda', aguentava no osso. E hoje acho que elas não aguentam mais [...]. Então, eu acho que isso aí influenciou bastante, a questão da tolerância. Eu acho que **isso me ensinou a ser mais tolerante na hora de ensinar**" (entrevistada 4 - informação verbal).

[...] **a gente pega professor de tudo que é jeito** [...]. Eu **tive professor que me bateu de varinha nas pernas para esticar o joelho** [...]. A gente acaba passando por muita coisa também, diversos estilos de professor, cada um tem a sua maneira de dar aula, a sua didática, vamos dizer assim [...]. **Tirando esse que batia de varinha nas pernas, a gente sempre teve uma relação muito boa de professores**, eu sempre tive muita sorte, professores muito bons, muito abertos à convivência. Não tinha aquela relação assim 'eu sou professor, tu és o aluno, vamos manter essa distância', é uma hierarquia e era isso. Eu sempre tive professores que a gente teve um convívio excelente que, na verdade, às vezes até se perdia a relação professor e aluno e se tornava uma coisa meio família assim. Vários professores foram assim [...]. Então eu acho que isso foi muito importante sim, e **no sentido de eu querer ser assim também com os meus alunos**. Às vezes, até eu me polício assim, eu tinha que estar mais presente, eu tinha que fazer mais coisas, mas, hoje em dia, na vida, a gente corre tanto que fica complicado, mas eu acho legal assim, as pessoas sempre estiveram presentes na minha vida e eu pretendo passar um pouco isso para os meus alunos (entrevistada 5 - informação verbal).

Pela maneira como eles fizeram eu me sentir como aluna, por acolher, assim, eu não vou ali só para fazer aula, a gente conversa, a gente se diverte, por todo esse lado mais social, até de interesse pessoal, 'como é que tu tá', sabe, de sair, 'vamos se encontrar turma', vamos sair do momento de aula para fazer um momento de diversão, assim, de ter esses dois extremos [...]. Eu acho que influenciou bastante eu perceber que é bom isso, que faz bem principalmente para o aluno essas conversas, de se divertir e é um momento marcante para eles como alunos também [...]. Quando tu convives com alguém, tu 'olha só que legal, ela trabalha desse jeito, ela faz isso, eu me sinto bem assim', daí tu pensa 'ah, vou fazer isso com meus alunos também porque eu também quero que eles se sintam como eu me sinto como aluna, daí tu acabas fazendo alguma coisa, não igual, mas te influenciando pelas atitudes que a pessoa teve para ti fazer com os teus alunos também (entrevistada 6 - informação verbal).

Eu acho que, pelo menos, com todos os professores eu sempre **tive uma relação, quase como uma amizade**. Todos eles a gente tinha uma convivência bem diária quase. E acaba que **se tornam amigos, quase uma família** [...]. E eu **tento transpor isso para as minhas alunas**. Eu acho que isso traz um conforto (entrevistada 7 - informação verbal).

Eu **peguei sempre o melhor exemplo de tudo que eles me deram** porque eu acho assim, o que der certo, o que tu gostas, o que tu consideras certo, porque às vezes até tu gostas, mas não consideras certo, daí tu usas para ti, são bons exemplos [...]. E as deficiências, algumas atitudes que eu achava errado, eu não gostava que eram feitas em mim, eu nunca levei para os meus alunos [...]. Eu sempre pegava os bons e os maus exemplos e **colocava nas minhas atitudes, como é que eu ia formar essa professora, como é que eu ia compor essa pessoa que leciona hoje**. Então, eu pegava as coisas boas de um [...] (entrevistada 8-informação verbal).

Tem influência e têm coisas que eu super abandonei [...]. Eu tinha um professor de ballet que ele nos furava as pernas com alfinete para a gente fazer Grand Battement, e assim, para mim isso é um absurdo. Ele foi muito eficaz lá nos anos 80, anos 90. Ok. Mas eu acho que hoje não cabe mais [...]. **O que eu abandonei que foi muito importante eu ter passado por aquilo para eu abandonar e ver que aquilo não me servia e o que eu mantive**, enfim [...] (entrevistada 9 – informação verbal).

A influência do meio (escolas de dança) e dos professores que tiveram, relacionada a momentos positivos ou negativos na relação entre eles estabelecida trouxe reflexões às entrevistadas de como construir a relação interpessoal que gostariam de ter com seus alunos. Percebo, com atenção, algumas palavras citadas nas entrevistas quanto à fala vinculada às relações interpessoais, como: *tolerância, aberto à convivência, carinho, acolher, interesse pessoal, divertir, amizade*. Mas percebo, também, o quanto, na trajetória da dança, por vezes, o autoritarismo se tornou presente na relação entre professores e alunos, em momentos citados por algumas entrevistadas, como “fazer chorar na aula [...], engolir o choro [...], aguentava no osso [...], batia de varinha nas pernas [...], hierarquia [...], furava as pernas com alfinete” (informação verbal). Com certeza, essas são experiências jamais esquecidas. Acredito ser importante diferenciar o poder exercido de forma equivocada com a autoridade que se torna importante na ação docente, como traz Palmer (2012, p. 49), “em uma cultura de técnica, com frequência, confundimos autoridade com poder; mas os dois não são a mesma coisa. O poder funciona de fora para dentro, enquanto a autoridade funciona de dentro para fora”. Com relação à autoridade, o autor complementa:

[...] é conferida às pessoas que são vistas como aquelas que dão autoridade às próprias palavras, aos próprios atos, à própria vida, em vez de representar um papel roteirizado e distante de suas essências. Quando os professores dependem de poderes coercitivos da lei ou da técnica, eles não têm autoridade nenhuma (PALMER, 2012, p. 49).

Freire (2013, p. 90) aponta a autoridade vinculada à competência profissional e à generosidade e, quanto à última, o autor retrata que:

A arrogância farisaica, malvada, com que julga os outros e a indulgência macia com que se julga ou com que julga os seus. A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes e generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.

Com relação às relações professor-aluno na dança, trago Marques (2010c), em seu livro “Dançando na Escola”, no qual salienta uma conversa que teve com suas alunas de dança. Através das narrações feitas pelas estudantes, constatou claramente que as alunas tinham sido

profundamente marcadas por seus professores de dança e que o aprendizado havia dependido de como a relação professor-aluno se estabelecera. A autora comenta (MARQUES, 2010c, p. 93): “Não reconhecemos simplesmente como foram nossos professores de dança, mas percebemos, nas relações, suas vidas, seus objetivos, suas configurações e como isto influenciou e afetou a vida e a formação de cada aluna”. Marques (2010c) reforça que, ao contrário do que dita o senso comum, as aulas de dança podem ser “prisões de sentidos”, de ideias, prazeres e das formas como podemos nos relacionar com o mundo. A autora coloca que regras com relação à postura, baseadas na anatomia ideal, sequências de atividades de forma igual para todas as turmas e com repertórios rígidos podem impor ideais de corpo e de comportamento em sociedade.

Lopes (2009) também aponta para o ensino da dança e a relevância das relações entre professores e alunos. A autora em sua pesquisa de mestrado, que objetivou observar estratégias de ensino utilizadas nas aulas de três professoras de dança, percebeu que a relação estabelecida entre professores e alunos se deu de forma singular e se tornou importante no processo de ensino e de aprendizagem da dança.

A importância da relação é percebida pelas professoras investigadas que, por vezes, questionam a questão da extrema rigidez e percebem a relevância à abertura ao aluno, como se evidencia nas falas das entrevistadas quando trazem expressões como: *confiança, faz melhorar o ensino, carinho, afeto, disciplina e rigidez com equilíbrio, vínculo, relação de amizade, boas relações, o professor é pessoa, abraçar, dividir, resolver junto, fazer diferença na vida das pessoas*. Esses apontamentos se mostram presentes nas falas que seguem:

“Eu acho que isso **ajuda muito** [...]. Eu acho que, **se a criança confiar em mim, eu vou conseguir ensinar ela melhor**, penetrar melhor no ensino dela” (entrevistada 1 - informação verbal).

Eu acho que **a criança e o adolescente, eles precisam de carinho, de afeto, e de saber que tem ali uma pessoa que ele pode confiar** [...]. É que eu **gosto da disciplina, eu acho que é importante, mas não uma rigidez assim tão forte**. Eu acho que a gente consegue uma disciplina mesmo tu não sendo a fera e tu consegues que as pessoas façam aquilo que tu queres, que tenha uma disciplina, que consigam progredir, e não precisas uma vara na mão, um... Que nem eu tive professores assim... Então, não precisa...” (entrevistada 3 - informação verbal).

E eu acho que isso foi importante porque **é um vínculo além da dança, e eu acho que, hoje em dia, a gente, com essa função toda de internet e não sei o quê, o vínculo das pessoas está ficando mais frágil**, vamos dizer assim. Então, **a dança e essa relação eu acho que fortalece isso** [...]. E aquelas minhas amigas que me fizeram dançar lá em não sei quando até hoje a gente é amiga, até hoje a gente se encontra. Eu acho que foi um vínculo bem forte assim e com os professores também, vários

professores que eu tive a gente ainda se encontra, a gente ainda se vê, sempre com uma relação de amizade, uma relação muito boa” (entrevistada 5 -informação verbal).

Na verdade, **o papel do professor independente do que tu vais dar, se é professor de escola regular ou se tu és professor de estúdio, sei lá, de natação, eu acho interessante que a gente é pessoa e a gente precisar ter uma relação...** [...]. Eu trabalho muito com o adolescente e o adolescente ele tem uma coisa, principalmente adolescente... Ele não sabe dividir a questão, ele traz tudo que está lá fora, ele traz para dentro da sala e a gente tem que pegar aquilo, abraçar e tentar resolver junto com aquela pessoa de alguma forma [...]. Até no final do ano passado, no estúdio novo que eu comecei a dar aula, teve uma situação que foi bem forte para mim. Depois do espetáculo, de um trabalho que foi bem pesado, muitos ensaios, foi lindo, foi muito legal e, no final do espetáculo, uma menina veio chorando e me abraçou e disse que eu fui a melhor pessoa naquele ano para ela, por diversos motivos, eu até me emociono (emoção), mas aquilo foi assim ‘nossa, realmente eu faço diferença na vida dessas pessoas’ [...]. **Não é só ‘ela é a professora, a gente vai ali, ela dá aula, ensina, a gente faz a coreografia, vai embora, deu e acabou’. Existe algo fora** (entrevistada 7 - informação verbal).

Falar em relações interpessoais entre professor e aluno remete-me à Freire (2013) que, a partir de um olhar político, aponta para a educação como prática de especificidade humana e de intervenção no mundo em que vivemos. Para o autor, ensinar não consiste em uma transferência de conhecimentos, mas, sim, criar possibilidades que o educando os produza/os construa, sendo que a docência e a discência se tornam inseparáveis. Em suas palavras: “Quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2013, p. 25). Com base em suas colocações, percebemos, nas falas das professoras investigadas, esse entrelaçamento da construção do professor de dança e os momentos vividos como dançarinas e alunas de dança, contatando que também me construo professora por meio dessa relação.

Os momentos passados enquanto dançarino fazem com que o professor que hoje ensina a dança, tenha uma percepção de seu aluno com base naquilo que vivenciou em seu corpo, em seus comportamentos e em sua forma de se relacionar, enquanto também esteve nessa posição, ele consegue se perceber no outro, se “colocar no lugar do aluno” porque já passou por situações semelhantes, o que se torna presente na fala das entrevistadas:

Eu acho que tu como aluna, tu tens que passar pelas coisas que tuas alunas vão passar. Então, tem coisas que a gente passa que é muito sofrida, que é muito dolorida, porque a gente sabe que o ballet clássico é muito difícil. Então, acho que isso **influencia muito na hora de eu fazer uma correção, da minha maneira de dar aula** (entrevistada 4 - informação verbal).

Quando eu era bailarina, eu tinha um professor que sempre queria que todo mundo aprendesse tudo rápido ‘por que a pessoa X decora e vocês não decoram?’, ‘eu não preciso te corrigir isso, tu já tens que saber isso’. Então, assim, vivenciando como bailarina o que o professor falava, tu vais começando a pensar em determinadas

coisas: ‘bom, mas nem todo mundo decora na mesma velocidade, tem gente que vê uma vez e decora, tem gente que tem que ver três, tem gente que tem que ver dez’, então, **essas coisas que eu vivenciei como bailarina, fazem e fizeram com que eu pensasse a maneira de dar aula ou a maneira com que os meus alunos às vezes... [...]. Então eu acho que a experiência que eu tive como bailarina me ajuda a me colocar no lugar deles como alunos, e eu acho que isso é importante porque a gente também já esteve do outro lado**, então a gente sabe exatamente o que eles estão sentindo (entrevistada 5- informação verbal).

“Com certeza, porque daí eu **experimento às vezes o lado de aluna que é diferente de professor** [...]. Coisas que eu descobri e que eu ‘bah, olha só isso aqui é muito mais fácil fazer desse jeito’, **eu vou querer que, vou dar um jeito de fazer com que as minhas alunas cheguem onde eu cheguei, do jeito que eu descobri porque isso me ajudou de uma determinada maneira**, então eu quero trabalhar com elas para elas descobrirem isso também [...]. Para ver as facilidades e dificuldades também” (entrevistada 6 - informação verbal).

Eu queria **muito ensinar aquilo que eu não consegui aprender**. Achar a melhor forma para ensinar. Sem ser uma coisa, que eu sempre privei assim, sem ser aquela coisa obrigatória, sem ser aquela coisa que violentasse o aluno. Violentar na forma de ser agressivo, de ser imposto, nada imposto. **Que o aluno aprendesse da melhor forma possível, mas com muita paz, com muita alegria, com muita vontade**. Por que aquilo... Eu te dou exemplo da teoria, te dou o exemplo dos nomes dos passos, toda a parte didática... Que ele aprendesse inclusive a lidar com sua musculatura sem ter que pensar nisso. Então isso era uma coisa que não sabia enquanto eu era bailarina e eu queria que meus alunos soubessem sem perceber que sabiam (entrevistada 8 - informação verbal).

Outro aspecto que se fez presente foi o conhecimento técnico adquirido, como a relação estabelecida entre algumas técnicas e abordagens de dança praticadas enquanto dançarinas com a constituição docente:

“**A parte, claro, técnica**, tudo isso foi do que eu aprendi como bailarina” (entrevistada 1- informação verbal).

Eu acho que o fato também de **eu ter feito muitas coisas, ter tido muitas experiências diferentes, isso faz com que eu tenha um olhar menos crítico de entendimento daquela coisa**, que existe um tempo do aluno e que isso facilita também o aprendizado dele [...]. **Diferente se eu tivesse feito só ballet clássico a vida inteira**, porque eu acho que existe um corpo muito específico daquele bailarino, não que eu não tenha constituído um corpo meu, que é híbrido, na verdade, que tem várias coisas, mas eu vejo que isso tem uma diferença. Isso faz com que eu tenha uma questão de olhares, que eu entenda que aquilo ali tá se constituindo para chegar a algum lugar” (entrevistada 7- informação verbal).

Foi em 1999 que tive os primeiros **contatos com essa abordagem somática¹⁸ do movimento** [...]. É uma abordagem muito especial porque mesmo o aluno não fazendo exatamente aquilo que tu estás propondo, tu consegues enxergar naquilo ali

¹⁸ Quanto à abordagem somática do movimento, trago Fortin (2011, p. 30) e seus apontamentos sobre os métodos de educação somática: “O objetivo de vários métodos de educação somática é encontrar, na falta de um modelo de corpo professoral a ser imitado, como é o caso de uma aula típica de dança, novas opções de movimentos baseadas nos seus próprios referenciais sensoriais”.

uma conexão com o que tu propuseste. Então, assim, de ampliar esse olhar. De **ter um olhar um pouco mais generoso para aquela pessoa que está ali dançando. E daí eu acho que a dança eu levo para sala de aula hoje**, como professora de artes e como professora de ballet e dança contemporânea, esse olhar que é um olhar aberto. Eu acho que a dança me fez isso como professora... De querer que os alunos deixem o seu olhar ter essa interferência e conseguir ler esse mundo não de uma forma pré-formatada, mas de uma forma individual, uma forma particular. Eu sempre digo para eles que a gente enxerga a mesma imagem, mas a gente interpreta e a gente lê aquela imagem de mil formas. Então, eu acho que a dança para mim como professora produz essa possibilidade de esmiuçar a realidade e ver a partir desse olhar do artista, da questão, da dúvida, da pergunta, desse olhar mais aberto, mais generoso, de poder levar isso para sala de aula e de compartilhar com ele e de desejar que eles possam levar isso para eles (entrevistada 9 - informação verbal).

Reflico que as oportunidades, vivências e experiências em técnicas e abordagens da dança que o dançarino vai tendo ao longo de sua trajetória trazem “olhares” diferentes para relações que ele estabelece com o próprio corpo, com o corpo do outro, com o movimento e com o espaço. Conseqüentemente, como evidenciam as falas das entrevistadas 8 e 9, anteriormente citadas, fazem com que o sujeito amplie a forma de compreensão da dança, conseqüentemente, influenciando em sua ação docente.

Alguns outros aspectos de forma mais singular foram citados por algumas entrevistadas de sua trajetória enquanto dançarinas e que acreditam ter influenciado em sua constituição docente.

A forma como era ser dançarina em uma determinada época relacionada à realidade encontrada hoje se tornou marcante para uma das entrevistadas:

Mas, essa experiência de bailarina lá nos anos 90, que era uma outra realidade, tu montavas linóleo, tu ajudavas na luz, daqui a pouco tu tinhas que fazer a bilheteria porque tu só entravas no segundo ato, daí não tinha quem fizesse a bilheteria. Essa coisa de ‘oh pessoal!, vamos lá, sem drama, vamos se esfolar, vamos atrás...’ Essa pró-atividade que a gente era obrigado a ter, porque a gente não tinha produtor, não tinha quem colocasse o linóleo, às vezes não tinha nem o linóleo para dançar, tu tinhas que fazer os teus figurinos porque era caro para caramba [...]. **Toda essa realidade que eu vivi como bailarina me trouxe essa pró-atividade**, assim, menos drama e mais ação [...] Eu acho que esse buscar saber mais sobre e a pró-atividade que a gente tinha como bailarina. Porto Alegre sempre foi um mercado de dança paupérrimo, então tu tinhas que ter algum diferencial para te fazer notar. Então, assim, essa coisa de querer saber mais sobre... [...]. **Tento trazer para a realidade de professora. Às vezes, eu fico pensando ‘será que eu estou sendo uma reacionária’, ‘no meu tempo que era legal...’, eu acho que não é isso assim. Eu acho que eles têm muitas vantagens de ter essa intimidade com a tecnologia, com a internet, enfim, mas tem coisas que faltam, não é? Tem uma profundidade aí que não se alcança** (entrevistada 9 - informação verbal).

As considerações trazidas pela entrevistada 9 referem-se a uma realidade percebida com relação ao mundo contemporâneo, no qual mudanças nas relações estabelecidas na sociedade são perceptíveis, uma delas com relação ao desenvolvimento da tecnologia, exemplo citado

pela professora investigada. Essas mudanças acabam surgindo dentro das salas de aula, onde o professor percebe que a forma como o aluno se envolve com seu ensino e aprendizagem acaba, por vezes, sendo diferente da maneira com que ela se envolvia enquanto aluna em determinada época. Com o advento do acesso à informação, as mudanças de modos de viver das famílias, no mercado de trabalho, assim como a rapidez com que todas as transformações acontecem fazem com que os professores sintam-se tensionados a se adaptarem a todas essas novas realidades. Alunos e educadores não estão isolados na sociedade e, sim, são influenciados e transformados por todas essas mudanças que ocorrem no mundo contemporâneo, cabendo ao professor estar sempre (re) aprendendo novos canais de comunicação com seus alunos, novas formas de se relacionar e ensinar. Como traz Marchesi (2008, p. 7), “as tensões que atualmente vive o sistema educacional são expressão das transformações sociais e das novas exigências que se apresentam para a formação das novas gerações”.

Outro aspecto citado apenas por uma das entrevistadas relacionou-se ao ensino do movimento da dança. A forma de se movimentar como dançarina adquirida com as vivências e experiências em determinadas técnicas de dança ao longo da trajetória de vida influencia na forma como o aluno realizará seus movimentos corporais, podendo gerar “vícios” de movimentação corporal/movimentos estereotipados, que o aluno acaba assimilando quando está aprendendo aquilo que o professor ensina pelo seu corpo. Exemplifica, assim, uma das entrevistadas:

“Eu acho que, principalmente **na tua maneira de dançar, eu acho que tu acabas colocando muito o teu jeito de dançar nas tuas alunas [...].** Querendo ou não, tu vais seguir da forma que tu faz a dança [...]. Eu acho muito os trejeitos” (entrevistada 2 - informação verbal).

Saliento que muitas evidências foram trazidas ao longo desse capítulo, que buscou destacar pontos comuns e incomuns entre as professoras investigadas quanto a sua trajetória como dançarinas e a forma como esses momentos acabaram por influenciar o Ser e o Fazer Docentes dessas profissionais.

Recapitulando, em um primeiro momento, foram destacados aspectos da trajetória das entrevistadas na dança, tanto seus primeiros contatos, como os momentos vividos enquanto dançarinas ao longo do tempo, chegando a algumas considerações: a faixa etária dos primeiros contatos, as técnicas de dança que começaram e que foram se inserindo em suas trajetórias; a dança como atividade extracurricular na escola; a influência das amigas e família para o começo da prática; a indicação médica, a participação em festivais; a vivência em companhias

e grupos profissionais. Esses momentos lembrados e narrados pelas professoras foram uma forma de revisitar o passado e trazer à consciência uma etapa de suas trajetórias dançantes.

A influência na constituição docente provinda da trajetória de dançarina das professoras investigadas evidencia-se relacionada: às marcas deixadas de forma positiva ou negativa pelos professores que passaram em suas vidas, no conhecimento técnico adquirido por meio deles, na sua forma de ensinar e nas relações interpessoais estabelecidas; ao conseguir “se colocar no lugar do aluno” por ter passado por situações semelhantes; às relações estabelecidas com as técnicas praticadas e suas influências no “olhar” com relação à dança; ao perceber as diferenças em ser dançarina em uma determinada época e atualmente; e à maneira de movimentar-se enquanto dançarina com relação à aprendizagem dos movimentos pelos alunos.

Assim, como um desequilíbrio em um passo de dança para depois voltar ao eixo corporal, continuo essa escrita (“montagem coreográfica”), desequilibrando-me com questionamentos desenvolvidos no capítulo que segue: Como um professor de dança torna-se professor? Como se dá essa escolha? O que move o professor a querer continuar sendo professor de dança? Novos passos da trajetória na dança são destacados a seguir, porém, agora vinculados especificamente à docência.

4.2 O QUE ME MOVE A SER (A CONTINUAR SENDO) PROFESSOR DE DANÇA? ESCOLHA E SIGNIFICADO DA DOCÊNCIA

Esta categoria resultou das falas das entrevistadas com relação a sua trajetória docente em dança, quando e como se deu o início do trabalho como professoras de dança, influências e momentos marcantes dessa trajetória. Aborda os motivos que levaram à escolha por essa profissão, apontando, como trazido por Timm (2010, p. 105), “processos todos que foram se construindo e desconstruindo nessa perspectiva de nos tornarmos professores”, assim como o significado atribuído à docência em dança pelas professoras investigadas.

Tardif (2002) nos remete à ideia de temporalidade que está implicada à carreira docente¹⁹, na qual, por um processo temporal, é construído o saber da profissão. Segundo o autor:

¹⁹ Interessante o que traz Huberman (1992) com relação ao termo “carreira” em seus estudos sobre o Ciclo da Vida Profissional Docente. Para o autor, “trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou uma série de organizações) e, bem assim, compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (HUBERMAN, 1992, p.38). A carreira pedagógica, pesquisada por Huberman (1992, p. 38) se refere à carreira “daqueles que, ao longo de suas vidas (ou até o momento em que os interrogávamos), viveram situações de sala de aula, apresentando-se antes de mais, como professores” (HUBERMAN, 1992, p.38).

Esse tema da carreira profissional, por sua vez, incide sobre temas conexos como a socialização profissional, a consolidação da experiência no trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível de ensino, de bairro, etc.) que ocorrem no decorrer da carreira profissional e, finalmente, toda a questão da identidade e da subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem (TARDIF, 2002, p. 20).

Como trazido anteriormente, no quadro que se refere aos sujeitos da pesquisa (quadro 6), as professoras investigadas exercem a atividade docente por tempos diferentes. Três são professoras de dança há 5, 6 e 7 anos, uma há 15 anos e as demais trabalham nessa área há mais de 22 anos.

Em seus estudos, Huberman (1992) buscou compreender características vinculadas a cada fase do ciclo profissional de professores, dividindo-as em: a entrada da carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações e o desinvestimento. Essas fases, cada uma com suas peculiaridades, apresentam, por meio de estudos empíricos realizados pelo pesquisador, considerações a respeito da carreira docente em seus ciclos. Nessa pesquisa, o interesse não foi identificar e nem comparar nas falas das entrevistadas aspectos relacionados ao tempo que as mesmas se dedicam à docência e, sim, compreender suas trajetórias nas influências da constituição docente em dança, escolhas e o significado atribuído à profissão. Entretanto, considero interessante trazer Huberman (1992) com relação ao ciclo profissional referente à entrada na carreira docente.

Saliento que, independente do tempo de profissão, evidenciou-se que todas as entrevistadas iniciaram sua docência antes dos 20 anos de idade, dos 13 aos 18 anos. Huberman (1992, p. 39), ao retratar a entrada na carreira docente com a escolha por essa profissão, relata características dessa fase como:

[...] um estágio do 'sobrevivência' e de 'descoberta'. O aspecto da 'sobrevivência' traduz o que se chama vulgarmente de 'choque do real' [...] o aspecto 'descoberta' traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega de um determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro.

Como abordado pelo autor, no momento de início da profissão, o professor se depara com a realidade da sala de aula, tendo que se adaptar à posição de mediador do ensino e da aprendizagem perante a turma. No caso da dança, é nesse momento que nos deparamos com uma posição evidente: ser professor de dança é diferente de ser dançarino. A mesma sala de

dança que o dançarino se forma como artista é a sala de dança que, como professor, exerce sua profissão, exigindo novos posicionamentos, novos “olhares” referentes ao meio e às pessoas que ali estão: seus alunos.

Mas, como se deu o início dessa trajetória para as professoras investigadas? Antes mesmo de começarem a exercer a profissão de professora, com uma turma de sua responsabilidade dentro das escolas de dança, quatro das nove entrevistadas revelam a importância de terem vivenciado o papel de monitoras de seus professores como um aprendizado e motivação para sua futura profissão, como trazem as falas:

“Quando eu tinha 11 anos, **a professora de Dança X me convidou para ajudar** em uma turminha de baby class. Daí, **eu me apaixonei**” (entrevistada 1 - informação verbal).

“Antes, **eu dava aula de dança como monitora** na faculdade mesmo” (entrevistada 3 - informação verbal).

Foi passando o tempo e, mais ou menos, com uns 12 anos eu acho, quando ela fez o mestrado, eu ajudei ela porque ela precisava filmar e precisava dar aula [...], então, às vezes, eu filmava [...], e, **às vezes, eu dava aula como se eu fosse a professora, para ajudar ela como uma monitora**. Então, **a partir dali, eu já comecei a me interessar** (entrevistada 6 - informação verbal).

“Quando eu tinha uns 9 anos mais ou menos, **a professora de dança X pediu para eu e mais uma colega, que a gente ajudasse** as alunas do baby [...]. E, **desde ali, foi aquela coisa assim ‘nossa, eu quero fazer isso’**” (entrevistada 7 - informação verbal).

Como percebido na fala das entrevistadas, esse acompanhamento e auxílio a professores fez com que as mesmas se sentissem cativadas por essa profissão, assim expressadas: “me apaixonei [...], fez com que eu me interessasse [...], eu quero fazer isso” (informação verbal). O que se mostra interessante é a idade em que essa ajuda ocorreu, sendo ainda na infância para três das entrevistadas, havendo um primeiro engajamento com o “universo” da docência ainda que de forma inicial. Apenas uma das entrevistadas relata essa monitoria no ambiente universitário.

A faixa etária em que aconteceu o começo da docência na área da dança, como trazido anteriormente, foi entre os 13 e 18 anos de idade, observando-se que oito das nove entrevistadas começaram a exercer a docência em dança antes da entrada no ensino superior (curso de Dança ou Educação Física). Percebo, em minha trajetória, pontos comuns com as entrevistadas, visto que comecei a lecionar a dança com 16 anos, dois anos antes de começar a cursar a graduação em Educação Física. Essa posição corrobora o que diz Navas (2010, p. 59):

No caso da universidade, diferentemente do que ocorre em outras profissões, muitos dos alunos chegam formados aos cursos, constituindo-se profissionais-alunos [...] Um médico, um advogado ou um engenheiro podem assim ser denominados, certificando-se sua formação, sem que tenham passado pelos bancos da universidade? De forma alguma, mas bailarinos e professores de dança, desde que desejem ensinar somente fora do ensino regular (ensino fundamental e médio), podem.

Com relação à faixa etária do início da trajetória docente, revelam as falas:

“Fiquei muitos anos ajudando, até os meus 15 anos. **Depois, teve a oportunidade de dar aula para minha primeira turminha de dança de rua [...]. Com 15 anos**” (entrevistada 1 - informação verbal).

“**Desde os meus 15**” (entrevistada 2 - informação verbal).

E, **depois de formada em 76**, eu entrei nessa escola, que era uma escola estadual e eles tinham dança como educação física, eram modalidades de educação física. E a professora de dança tinha saído [...]. Em escola de dança, faz 32, 33 anos [...], eu já tinha saído da faculdade, depois de formada. Daí eu comecei a dar aula (entrevistada 3 - informação verbal).

“**Eu comecei a dar aula com 13 anos**” (entrevistada 4 - informação verbal).

“**Eu tinha 16**” (entrevistada 5 - informação verbal).

“Então, **desde os 14 assim eu já comecei a dar aula**” (entrevistada 6 - informação verbal).

“Foi **quando eu tinha 16 anos**, eu tinha completado. Daí, **eu ganhei uma turma**” (entrevistada 7 - informação verbal).

“[...] a Escola X me chamou para fazer umas coreografias para eles, mas eu não cheguei a dar aula lá naquele momento, eu tinha 14 anos. Com **16, eu fui dar aula na Associação X, que foi onde eu comecei**” (entrevistada 8 - informação verbal).

“**Eu tinha 15 ou 16 anos**. Terminei o curso regular do ballet até o 6º ano [...]. A lógica era e eu acredito que ainda seja, tu terminas o curso e tu vais dar aula de dança. Depois, eu posso te falar que eu discordo dessa lógica” (entrevistada 9 - informação verbal).

A fala da última entrevistada traz uma reflexão a respeito do “caminho natural” de dançarina à professora que, por vezes, acontece nas escolas de dança, onde dançarinas mais experientes começam a lecionar, geralmente para turmas com faixas etárias menores, após um determinado tempo de prática na dança.

Segundo Strazzacappa (2003), muitos artistas iniciam sua prática na dança quando crianças nas escolas de dança, tendo muitos anos de aprendizado de uma técnica específica e vão se tornando profissionais. Ressalta que, apesar de nem todas as crianças que entram nesses

locais de ensino da dança tornarem-se artistas, esse ambiente é um importante espaço de formação.

A história dos processos formativos da docência em dança retrata que parte de uma formação prática: um bailarino por meio da aprendizagem com seu professor vai se tornando experiente e torna-se professor, seguindo uma linha influenciada por seu mestre. Strazzacappa (2012c) fala que, no ocidente, temos uma forte herança das tradições europeias do *maître* de ballet que, segundo a autora, seria alguém que, ao atingir uma experiência grande na carreira como bailarino, torna-se um mestre.

Considero importante trazer alguns aspectos históricos da formação de professores de dança no Rio Grande do Sul, pois traz contextos particulares e interessantes a serem refletidos e que foram tecidos concomitantemente com o restante do território brasileiro.

Cunha e Frank (apud DANTAS, 1999) relatam quatro etapas da história da dança em Porto Alegre: a primeira entre as décadas de 1920 e 1930 voltadas a espetáculos com influências da ginástica rítmica, pantomima e dança expressionista; a segunda, por volta de 1931, pela criação das escolas de ballet (ensino do ballet clássico); a terceira relacionada à chegada da dança jazz no Brasil com influências de filmes norte-americanos a partir de 1977. Também nessa etapa, há predomínio da dança contemporânea; a quarta está vinculada ao desenvolvimento da dança-teatro (inspirada na dança teatro alemã). Assim, Dantas (1999, p. 50) relata que “as primeiras cenas da dança artística nessa cidade aparecem ligadas ao balé clássico quanto à dança moderna”.

Em 1920, segundo Haas e Valle (2011), foi fundado o Instituto de Cultura Física na cidade de Porto Alegre²⁰ por Mina Black e Nenê Dreher Bercht. Em 1931, conforme Cunha e Frank (2004 apud HASS; VALLE, 2011), Lya Bastian Meyer, e em 1937, Tony Seitz Petzhold, fundaram suas escolas de bailados clássicos na mesma cidade, pioneiras da dança no Rio Grande do Sul.

Haas e Valle (2011) apontam que, em 1958, se instalou, na capital gaúcha, a bailarina russa Marina Fedossejeva fundando sua escola de balé. As autoras ressaltam que estas colocações não significam que, antes ou paralelamente a esses acontecimentos, não existiam danças no estado do Rio Grande do Sul, visto que, certamente, existiam danças indígenas, africanas e danças sociais.

²⁰ Sobre a temática, destacamos a Dissertação de Mestrado Acadêmico em Ciências do Movimento Humano ESEF/UFRGS intitulada “Histórias do Instituto de Cultura Física de Porto Alegre/Rio Grande do Sul (1928-1937): Pela graça e pela beleza”. Autoria: Carolina Dias.

As escolas de dança ou de cursos livres, como são chamadas, desde então, foram o espaço de formação de muitos bailarinos e professores de dança em Porto Alegre. Segundo Haas e Valle (2011), as escolas de cursos livres se espalham pela cidade, dirigidas por alunas que fizeram sua formação com os primeiros mestres vindos para a cidade, e assim, perpetuando esse ensino da dança para outras gerações. Assim, a formação em dança esteve bastante relacionada ao aprendizado nesses cursos livres de dança.

Ressalto que, em algumas escolas de dança, após o aluno cumprir uma determinada carga horária de aulas durante a sua formação como dançarino, se torna apto, para essas escolas, a iniciar o trabalho na docência, geralmente, com turmas de menores faixas etárias dentro das próprias escolas de dança ou em outros espaços, dentre esses, destaco a escola de educação infantil. Essa questão é trazida na fala de uma das entrevistadas:

E aí eu te digo, quando eu falei que **discordo dessa lógica que tu terminas o curso regular e tu vais dar aula para baby**²¹... Porque **as crianças precisam de pessoas com uma abordagem um pouco mais lúdica**, de uma abordagem com outras experiências envolvidas [...]. Não que tu não vais ensinar a técnica para crianças, só que é outro tipo de técnica (entrevistada 9 - informação verbal).

Boff (2008) traz interessantes reflexões a respeito do ensino da dança para crianças na educação infantil. Coloca que, nesses espaços de ensino, por vezes, a dança é sinônimo de Ballet e que, por meio dessa constatação, a forma como são abordadas essas aulas são equivocadas. A autora questiona o que seria formar bailarinos: abrir-se a possibilidades criativas do corpo ou ao ensino de técnicas codificadas? Conclui que as duas vertentes são importantes, porém, acredita que a abertura à consciência corporal deve prever a técnica ao tratarmos desse ensino na educação infantil, ou então, que deva ser essa a técnica explorada. O uso da técnica codificada, para a autora, não se justifica nesses espaços, onde a criança deve ter oportunidades de explorar seu corpo e seu espaço.

Com relação ao que coloca a autora, considero relevante apontar que algumas professoras relatam o ensino da dança na educação infantil em suas trajetórias:

“Desde as creches, principalmente, que eu **trabalhei uma vez em creches** quando eu comecei, até hoje, de ter espaço na escola, de ter turmas na escola” (entrevistada 2 - informação verbal).

²¹ O *baby class* geralmente corresponde, nos espaços das escolas de dança, como a turma de menor faixa etária, na qual são trabalhadas atividades de iniciação à dança.

[...] **comecei a dar aula em creche**. E dava aula em uma creche ali, outra ali [...]. Tinha uma creche que era na esquina, quase na esquina da minha casa que eles estavam precisando de professora de ballet. Daí eu fui na professora X e perguntei se eu poderia dar aula, se ela poderia dar uma referência, se eu tinha condições (entrevistada 4 - informação verbal).

“Então eu saio, **dou aula nas creches**, vou lá, faço o trabalho lá na creche. Mas, pra mim, é bem diferente porque a estrutura da creche não é a mesma estrutura de uma escola de dança, então é bem complicado [...]” (entrevistada 6 - informação verbal).

“Em seguida, eu fui para a escola X e **para uma creche**” (entrevistada 8 - informação verbal).

Daí eu **fui dar aula em uma escolinha de educação infantil**. E, chegando lá, eu não fazia ideia do que eu tinha que dar para aquelas crianças. Na verdade, eu sabia, eu recebi uma folha que dizia: plié em 6ª posição e em 1ª posição, meia Rond Jambe. ‘Mas como eu vou dar Rond Jambe para essas crianças?’. E aí, eu fazia aquilo, mas eu não acreditava, ‘como é que eu vou ensinar plié para essas crianças?’, daquele jeito que eu sabia como se ensinava não dava [...]. Foi minha inserção como professora nas escolas de educação infantil (entrevistada 9 - informação verbal).

O convite à docência se mostra como um ponto comum na trajetória de quatro professoras que, participando como dançarinas de uma escola de dança durante muitos anos, acabam sendo convidadas pela diretora da escola para começarem a lecionar nesse mesmo espaço. Questão essa que se mostra comum a minha trajetória na dança. O convite à docência se revela na fala das entrevistadas:

“**A professora de Dança X me convidou**, daí eu vim e comecei a ganhar mais turmas” (entrevistada 1 - informação verbal).

“Acabei me formando e logo **a Diretora da Escola de Dança X me convidou** para trabalhar na escola” (entrevistada 2 - informação verbal).

“[...] no ano seguinte, **ela me convidou para dar aula na escola** [...]” (entrevistada 5 - informação verbal).

“**A professora X me convidou para eu dar aula** para uma turma só minha. Foi um desafio, mas ao mesmo tempo eu estava muito confiante” (entrevistada 7 - informação verbal).

As técnicas de dança ministradas, assim como faixas etárias dos alunos com os quais as entrevistadas trabalham atualmente, são diversificadas e as técnicas citadas foram: Ballet, Dança Jazz, Dança Contemporânea, Dança de Rua, Sapateado e Dança de Salão. As técnicas de Ballet e Dança Jazz foram as mais mencionadas entre as entrevistadas. As faixas etárias se deram desde as turmas de *baby class* até a terceira idade. Percebo que o trabalho com o *baby*

class se torna uma fala comum em muitas das entrevistas. Esses apontamentos são evidenciados nas falas a seguir:

“Dou aula para **ballet** [...], **jazz** [...] e **baby class** eu continuo ajudando [...], 2 anos e meio começa o **baby class** e eu dou aula até os **11 anos**. Esse ano, eu vou começar a trabalhar com **adultos**” (entrevistada 1- informação verbal).

“Tem o **baby** que tem meninas de 2 anos até 5, o **infantil** de 6 a 9 e o **jazz** é a mesma turminha de 6 a 9” (entrevistada 2 - informação verbal).

“Eu já ensinei **ballet clássico, jazz, dança contemporânea**. Atualmente, é só **ballet infantil** mesmo” (entrevistada 3 - informação verbal).

“Hoje, só **ballet clássico**, mas já dei aula de **jazz** também” (entrevistada 4 - informação verbal).

“Hoje, dou aula de **jazz** e de **ballet clássico** [...]. Todas. Eu **não trabalho muito com baby class**, não sei assim, **já trabalhei**, mas atualmente eu não estou trabalhando mais, **trabalho assim de 6 anos para cima** [...]” (entrevistada 5 - informação verbal).

Ballet, jazz, sapateado e dança de salão [...]. Na creche, de 3 a 5, 6 anos e aqui na escola eu já fico com turmas um pouquinho maiores, ainda assim, eu ainda pego alguma de 5, 6, mas é para ser de 7. Daí vai... daí eu tenho aula para terceira idade também. Então, eu dou aula mais ou menos **dos 7 até os 80, 6, 7 até os 80** (entrevistada 6 - informação verbal).

Eu trabalho principalmente o **jazz**. Trabalho com **crianças** [...]. É jazz, mas eu trabalho muito o lúdico, mais atividades de ritmo, questão de musicalidade [...]. Eu trabalho com **adolescentes**. Adolescentes eu já consegui inserir elas mais, já estão entendendo mais sobre a técnica do jazz [...]. E tem uma turma, tenho turma de adultos também [...] Eu trabalho com uma turma de **dança de rua** agora. Antes, eu trabalhava mais dança de rua, mas agora a vida foi me levando e acabou que eu entrei assim mais para o jazz (entrevistada 7 - informação verbal).

[...] dentro da técnica do **ballet clássico**, que é uma técnica exclusivamente russa que eu fui ensinada. Eu fui me apoderando, não sei se seria a palavra certa, me apoderando de outras técnicas. Então, assim, eu gostei da história de mixar a técnica russa com a técnica francesa, com o Royal, que é inglesa, eu acho que, em base, essas três técnicas se completam. E, sem querer, tu vais moldando a tua própria técnica, mas claro, não se desvinculando ou deixando para trás nada do que é tradicional (entrevistada 8 - informação verbal).

Hoje, eu **trabalho com o baby class**, que daí é uma abordagem muito calcada na minha experiência, de quem fez aula de ballet, de quem fez aula de dança contemporânea e testou algumas coisas com as crianças e percebeu o que funciona e o que não funciona, uma busca muito pessoal [...]. E aí **trabalho com dança contemporânea** também. Também uma dança contemporânea que é a partir, que eu não vou te dizer que é uma técnica ‘a’, uma técnica ‘b’ ou uma técnica ‘c’, porque é uma reunião de experiências que eu tive, muito aproximada da abordagem somática do movimento, das técnicas de release, da improvisação de contato, da investigação de movimento também (entrevistada 9 - informação verbal).

Assim como o auxílio prestado aos professores com monitoria antes mesmo do início da docência, o auxílio que professores deram às entrevistadas enquanto professoras iniciantes se fez presente na fala das entrevistadas:

“Comecei a dar aula com o **auxílio da professora X**” (entrevistada 4 - informação verbal).

“Daí com uns 14 anos eu tive, digamos, a minha primeira turma e **ela sempre de assistente**” (entrevistada 6 - informação verbal).

Nóvoa (2009), em sua obra “Professores: imagens do futuro presente” traz a relevância da formação docente se dar dentro da própria profissão, na qual professores com mais prática profissional auxiliam aqueles que estão começando. Como traz o autor, “deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 36).

Quanto ao início da ação docente, o autor infere que:

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência a lógica de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração da cultura profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 38).

No mesmo sentido, percebeu-se, nas entrevistas, que a observação a professores dentro da escola, o pedido de ajuda ao colega de profissão ou o auxílio prestado a professores com menos tempo de docência se tornaram marcantes para as entrevistadas; um momento de aprendizagem importante quando falam da construção da sua docência:

Eu acho que esse **vínculo que a gente torna dentro da escola mesmo, não só com os alunos, mas com quem dá aula**. E tu aprendes também [...]. **A professora X é um dos nossos espelhos**. Principalmente com o baby. De que forma falar com a criança. Cada um tem uma maneira de dar aula, mas, às vezes, tu ‘ai, aquela pessoa fez daquela forma e a criança entendeu melhor do que a maneira que eu estou ensinando’. Principalmente a forma como eles aplicam, é sempre bom a gente prestar atenção, que nem todas as alunas vão ser daquela forma como tu tá passando [...]. Eu só **observo para poder melhorar** [...]. Tudo que eu perguntava ‘como eu posso aplicar’ eu consegui [...]. Tu acabas criando essas responsabilidades dentro da escola. Tu **acabas assumindo papéis mais responsáveis de que está iniciando, e auxiliando novas professoras** [...] (entrevistada 2 - informação verbal).

“E aquela coisa de **estar observando sempre**, acabava que a gente era um pouco profe, nem tanto, mas era um pouco, e de **observar a profe** mesmo e isso foi me fazendo pensar coisas e ver ‘ah, isso é legal’. E a partir daí criar coisas [...]” (entrevistada 7 - informação verbal).

Nóvoa (2009) fala da relevância do trabalho em equipe dentro do ambiente escolar regular. Nessa pesquisa, amplio esse pensamento trazido pelo autor também aos espaços não formais de educação, nesse caso, as escolas de dança, onde professores também realizam sua formação profissional por meio de sua prática. Concordo com o autor ao tratar da importância da partilha entre professores e a transformação dessa prática em conhecimento profissional. Como aponta o autor, se torna fundamental:

[...] a ideia da escola como o lugar da formação de professores, como espaço de análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão do trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (NÓVOA, 2009, p. 41).

Continua o autor, “é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas” (NÓVOA, 2009, p. 41). Da mesma forma, Palmer (2012, p. 159) aponta para o “aprender em comunidade: o diálogo com os colegas”. O autor defende essa construção entre colegas de profissão, quando traz a ajuda que esse diálogo pode oferecer ao professor, apoiando-o em sua prática docente, acumulando uma sabedoria com relação ao ofício. O autor infere que:

O envolvimento em uma comunidade de diálogo pedagógico é mais do que uma opção voluntária para indivíduos que procuram apoio e oportunidades de crescimento. É uma obrigação profissional que as instituições educacionais devem esperar daqueles que ensinam, pois o caráter privado da prática docente não só impede os indivíduos de crescerem em seus ofícios, mas também promove a incompetência institucional [...] O crescimento de qualquer ofício depende de uma prática compartilhada e de um diálogo honesto entre as pessoas que o praticam. Crescemos por meio de provações privadas e erro, com certeza. Mas nossa disposição de tentar e fracassar como indivíduos é intensamente limitada quando não somos apoiados por uma comunidade que encoraje tais riscos (PALMER, 2012, p. 162).

Lembro-me do início de minha trajetória docente, na qual, ainda insegura com minhas ações em sala de aula, pedia ajuda a outros professores. O auxílio prestado por colegas que ouviram minhas dúvidas e compartilharam comigo suas vivências e experiências se tornou fundamental para que eu me mantivesse na profissão e percebesse essa construção docente ao longo do tempo, quando, por vezes, eu também pude auxiliar professores que começavam a lecionar a dança alguns anos depois. As reuniões de professores também foram momentos importantes, por meio dos quais eu percebia, mesmo em um diálogo informal, o conforto trazido com a partilha entre colegas de momentos vividos em sala de aula que, por vezes, se tornavam semelhantes aos meus.

Com relação à escolha profissional, percebo que esse movimento, mesmo de forma inconsciente, nunca é neutro, é intencional, embora, muitas vezes, o sujeito não perceba isso no momento em que o realizou. Portal (2010, p. 149) destaca que “as mudanças que ocorrem dentro de nós são fruto das escolhas que fazemos e, para viver, é preciso fazer escolhas, e essas, por sua vez, têm implicações”. A autora questiona a responsabilidade que temos ao fazermos escolhas em nossas vidas (PORTAL, 2010).

Para algumas das entrevistadas, não houve um momento específico de escolha ‘serei professora de dança’, mas um caminho que seguiu de forma muito intrínseca a suas trajetórias na dança. Todas responderam de forma afirmativa quanto a existir uma relação direta entre a sua trajetória como dançarinas e a escolha profissional que se evidencia nas colocações que trago das professoras:

“Eu acho que **não teve um momento**. Eu acho que a coisa começou [...]. Eu acho que **foi muito natural assim essa escolha**” (entrevistada 5 - informação verbal).

Na verdade, eu acho que **não teve um momento ‘ah, agora eu vou ser professora de dança’**, a não ser ma época que tive que escolher minha profissão porque daí eu tive que pensar ‘eu vou querer seguir’, mas como **eu já tinha toda essa experiência anterior a minha tomada de decisão se eu ia continuar sendo professora e estudando para isso, então eu já tinha essa possibilidade de experiência antes da escolha, se realmente era aquilo que eu queria [...]**. Eu acho que **foi uma coisa assim, como eu sempre tive a dança na minha vida** eu acabei [...]. Eu acho que é por eu ser bailarina, digamos assim, e eu gostar, daí **juntei o útil ao agradável**. E como eu já gostava e também sabia que eu gostava de ensinar, sempre quis ensinar, sempre adorei brincar de escolinha [...] (entrevistada 6- informação verbal).

“Bem direta, **bem intrínseca uma a outra**” (entrevistada 9 - informação verbal).

Timm (2010), em seu texto “Refletindo sobre a motivação docente: sou professor, porque isso me faz bem”, trata da escolha em ser professor a qual traz implicações. O autor faz sua reflexão com base no filósofo francês Jean-Paul Sartre ao falar sobre as escolhas que fazemos em nossas vidas e, referendando-o, diz:

Ao escolher estamos, segundo ele, indicando caminhos. Portanto, não teremos o direito de censurar a quem fizer o mesmo, pois escolhendo indicamos e permitimos, a nós e aos outros [...]. Há, portanto, um sentimento de uma responsabilidade, pois ao escolher indico, mesmo sem desejar, caminhos para mim e para os outros; disso não há como escapar, então, de uma situação de angústia [...] (TIMM, 2010, p. 104).

Para o autor, ao falarmos na escolha pela profissão professor, é necessário refletir não em um ponto específico dessa escolha, mas em tudo aquilo que foi construindo esse

profissional. Ao remetermo-nos a pergunta que fazemos sobre os motivos que levam as pessoas a escolherem por esse caminho, conduz-nos à seguinte reflexão:

Parece que essa pergunta poderia ser diferente ou, ao menos, deveria desencadear uma reflexão que nos levasse a procurar não pelo dia em que decidimos ser professor, mas a nos perguntar pelos processos todos que foram se construindo e desconstruindo nessa perspectiva de nos tornamos professores. É preciso entender que a decisão tomada e as ações dela decorrentes em função de suas implicações são processuais e não se esgotam nesse ou naquele dia (TIMM, 2010, p. 105).

Percebo, dessa forma, a importância de pensar na constituição docente por meio de estudos que abranjam a trajetória do sujeito professor que foram tecendo momentos que o fizeram ser quem hoje é. São as diversas interferências, cruzamentos, influências que vão surgindo ao longo do “tornar-se professor” que ficam mais claras quando o pensamento se dá em forma processual.

Quanto à entrada na trajetória docente, saliento alguns motivos pessoais que se mostraram presentes para que ela acontecesse, como: os professores que as entrevistadas tiveram e foram inspiradores para essa escolha profissional e as influências familiares.

Mesmo essa pesquisa não tratando diretamente da ampla e importante temática da motivação, ao falar dos motivos que levaram as professoras à escolha da profissão docente, considero importante trazer a definição da palavra “motivação” que precede o agir dos sujeitos para determinado objetivo. Para Santos, Antunes e Bernardi (2008), o processo motivacional tem relações com a origem dos motivos que antecedem uma meta e a consciência que se tem sobre esses motivos. As autoras colocam que: “Motivos são agrupamentos de metas e desejos, próprios de determinadas atividades sociais” (SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008, p. 50).

Como complemento, trago Huertas (2006) para quem a motivação se trata de um processo que envolve aspectos cognitivos, afetivos, emocionais e que se dá a partir da ação humana voluntária, um desejo internalizado na procura de atingir uma meta/um propósito. Para o autor, a motivação é um processo dinâmico, não podendo ser entendida como algo imutável, algo que seja fixo, possuindo fases de caráter cíclico, estando, por vezes, em crescimento e, por vezes, em declínio.

Uma das questões importantes a ser destacada quanto aos processos motivacionais, e que se mostra presente na fala das entrevistadas dessa pesquisa, diz respeito ao fato de que essas ações dependem do contexto social em que estão inseridas. Segundo o autor: “No hay proceso

humano, desde nuestro ponto de vista, que se pueda entender fuera del marco social em el que se da, que es el que lo origina y conforma” (HUERTAS, 2006, p. 49).

Santos e Carreño (2010) complementam na apresentação do livro “A motivação em diferentes cenários” quando inferem que, ao pensarmos em desenvolvimento humano, na qualidade de vida e no bem-estar nos indivíduos, refletimos sobre quais os motivos que levam as pessoas a agirem na busca de seus objetivos. Os autores destacam que a motivação, nesse percurso, se relaciona principalmente a aspectos sociais, por meio do momento em que os indivíduos estabelecem vínculos e afetos, aos aspectos endógenos de cada pessoa.

Quanto aos motivos pela escolha profissional docente em dança, percebe-se a influência que as entrevistadas relatam quanto aos professores que as inspiraram a seguir a profissão nessa área, o que se mostra presente nas falas das professoras:

“**Meu exemplo sempre de criança foi a professora X**, eu queria ser sempre como ela [...], era minha professora” (entrevistada 1 - informação verbal).

“[...] **tive grandes exemplos, como a professora X, a turma Y** [...], então, ‘ah, eu quero ser como elas depois’” (entrevistada 2 - informação verbal).

[...] eu tive **um maior incentivo da minha vida, foi a professora X**, porque, quando eu estava na faculdade, ela dava aula de dança lá, era a disciplina dela era dança [...]. Então eu fazia as aulas dela, e ela tinha um grupo que depois virou o grupo de dança da Universidade X, mas que era um grupo de um curso de extensão, de um projeto de extensão. Daí pedi para participar e ela deixou. Um dia, ela não pôde dar aula porque ela tinha outra atividade e ela perguntou se eu não podia dar aula para ela naquele dia. E daí eu pensei ‘ai meu Deus, como vou dar aula’, eu nunca tinha dado aula de dança. Eu fui e comecei a pensar ‘é isso que eu quero, eu quero isso aí para o resto da minha vida, não quero mais nada’ (entrevistada 3 - informação verbal).

“Eu acho que pelo **fato de que eu cresci dentro de um estúdio na verdade. Era minha segunda casa** porque eu estava aqui todos os dias [...]. Eu acho que **as professoras acabavam, que nem quando é mãe assim, eu me espelhava muito nelas**” (entrevistada 7 - informação verbal).

Eu tive **contato com professores muito legais, gente muito especial que tem uma abordagem que tu te apaixonas** [...]. Eu tinha um professor que me deu poucas aulas na verdade e ele corrigia a gente muito. Ele era muito rígido. Ele era um professor, um coreógrafo, um bailarino que sempre que assistia à gente dançar. Ele se sentia à vontade de não te dizer nada, mas quando ele ia te corrigir ou fazer uma observação, ele sempre fazia abordagem daquilo que ele achava que tinha funcionado e, depois, ele dizia ‘mas tem uma coisa que é tal coisa, que tu podes fazer assim, pensar isso, pensar naquilo’. Essa pessoa, em especial, me fez achar muito importante esse papel do professor. O quanto ele me influenciou, o quanto... Só o fato de ele estar em cena no palco, aquilo era tão poderoso. [...] Esse é um dos motivos (entrevistada 9 - informação verbal).

Palmer (2012, p. 41), ao falar dos professores inspiradores, traz essa relação entre gerações de professores e alunos que se entrelaçam como em uma dança:

Mentores e aprendizes são parceiros em uma antiga dança humana. E uma das maiores recompensas do ensino é a chance diária que ele nos dá de voltar à pista de dança. É a dança das gerações em espiral, na qual os mais velhos fortalecem os mais jovens com sua experiência e os mais jovens fortalecem os mais velhos com vida nova, urdindo de novo o tecido da comunidade humana enquanto eles se tocam e se movem.

A influência familiar é citada por duas entrevistadas, como evidenciado a seguir por suas falas:

“Então, essa **influência de professores em volta de mim**, isso também contribuiu. **Ver sempre todo mundo dando aula**, todo mundo com alunos, aquele meio, isso influencia a gente também” (entrevistada 3 - informação verbal).

“Como eu **tenho a dança desde pequena na família** eu acabei estando muito envolvida, então eu não me vejo nunca sem a dança [...]” (entrevistada 6 - informação verbal).

Para Moita (1992, p. 138), os processos parciais de formação desenvolvem-se por meio de interações múltiplas, nas quais “os acontecimentos, ‘os outros’, as decisões, as situações são contextos de formação”. Quanto às experiências obtidas na infância, assim se expressa:

Numa perspectiva diacrônica pode notar-se uma influência muito forte de um tempo ‘passado’ na vida profissional – o tempo de infância. As experiências feitas durante a infância projetam-se na relação com as crianças. É significativo ouvir educadoras explicitar marcas das suas experiências de crianças nas suas relações educativas [...] Contata-se também a presença ativa na vida profissional, dos valores que tiveram raízes na cultura familiar, quer na educação religiosa (MOITA, 1992, p. 138).

Percebo, assim, que os professores inspiradores e o meio, tanto familiar como o vivido na própria escola de dança ou na graduação, se tornam importantes influenciadores no percurso profissional de algumas das entrevistadas. Esse aspecto corrobora o trazido por Moita (1992), ao retratar a influência da infância na vida profissional de educadores, assim como Huertas (2006), Santos e Carreño (2010), ao tratarem dos motivos para o indivíduo seguir determinados objetivos vinculados aos aspectos sociais envolvidos nesse contexto.

Motivos como “o amor” e “o gosto” por dançar se mostram visíveis nas falas das entrevistadas que, por vezes, nas entrevistas, tinham dificuldade de definir um termo quanto a sua paixão por essa arte:

“Primeiro é **paixão** [...]. Não tem uma explicação concreta [...]. É **amor** mesmo” (entrevistada 1 - informação verbal).

“Não sei assim de onde eu comecei a gostar [...]. Eu tenho muita **paixão** pela dança [...]” (entrevistada 2 - informação verbal).

“Eu descobri que eu **gostava muito** da dança, primeiro a gente descobre que a gente gosta de dançar [...]” (entrevistada 3 - informação verbal).

“É o **amor** à dança, acho que não tem outra explicação. Eu acho que é uma coisa que já está no nosso sangue [...]. Então, eu acho que é só a **paixão** pela dança [...]” (entrevistada 4 - informação verbal).

“Que eu **sempre gostei** disso [...]. Primeiro, eu gostar de dançar, eu gosto de todo o processo da aula, tu vais, tu ficas procurando música, que música vai se adaptar para cada turma, a cada exercício, ficar pesquisando movimentos diferentes [...]” (entrevistada 5 - informação verbal).

“Acabei **juntando uma coisa que eu gostava como hobby com alguma coisa que eu gostava como profissão**” (entrevistada 6 - informação verbal).

“[...] **paixão** de dançar” (entrevistada 8 - informação verbal).

Quanto ao retratar as buscas que orientam os itinerários e as escolhas que fazemos em nossas vidas, trago Josso (2004), para quem, por meio de suas pesquisas de narrativas de vida, anuncia quatro buscas que se tornam comuns entre seus narradores: “a busca de felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou a busca do ‘real’ e a busca de sentido” (p. 68). Quanto à primeira, a autora infere que “a tentativa de evitar o sofrimento e a busca da alegria proporcionada pelo prazer, apresentam-se para a maioria de nós, seres comuns, como as duas faces da nossa busca da felicidade” (JOSSO, 2004, p. 68).

Destaco, dessa forma, que o amor/paixão/gosto pela dança citado pelas entrevistadas, que ao começarem a lecionar essa arte acabam, como trazido por uma das professoras, em sua fala, juntando algo que era prazeroso em sua vida pessoal com a carreira profissional que desejou seguir, ou seja, o desejo de ser feliz naquilo que a faz feliz também, estar em uma profissão que proporcione prazer.

Nesse mesmo sentido, percebo que os motivos vinculados à profissão se revelam no gosto por ensinar, assim como no prazer em ver alunos dançando coreografias, de contribuir para formação de dançarinos e o desejo de despertar o gosto pela dança nos alunos, como é evidenciado nas falas que seguem:

“[...] mas é o **prazer de ensinar, de ver uma turminha tua dançando uma coreografia** que tu fizeste [...]” (entrevistada 1 - informação verbal).

“Emoção enorme de estar no palco e de **ver as minhas alunas no palco...**” (entrevistada 2 - informação verbal).

“[...] a gente descobre que **gosta de dar aula** [...]” (entrevistada 3 - informação verbal).

“É muito legal tu veres as pessoas, **tu ensinares, tu formares bailarinos**, tu vês pessoas com muito talento e **tu colaboraste com isso**” (entrevistada 4 - informação verbal).

“Eu **gosto de ensinar os outros**, eu gosto que os outros aprendam, eu **gosto de ser um instrumento para a pessoa aprender aquilo ali, para a pessoa pegar gosto daquilo ali**” (entrevistada 5).

“[...] eu **sempre gostei de ensinar**” (entrevistada 6).

Acho que **não é só a questão de passar a dança**, mas passar essa questão de estar fazendo aquilo, **de ter vontade, de ter uma paixão** [...]. Não que eu diga que elas vão seguir essa vida, algumas vão, algumas já têm, a gente percebe que sim, mas eu **vejo que fez diferença na minha vida e que isso também faz diferença na vida delas** (entrevistada 7- informação verbal).

“Eu **queria muito ensinar aquilo que eu não consegui aprender**. Achar a melhor forma de ensinar [...], **mais do que a paixão por dançar, era a paixão por ensinar. Eu me via melhor professora do que bailarina**” (entrevistada 8 - informação verbal).

Noto pela fala das entrevistadas que o gosto por ensinar se torna presente de forma mais enfatizada como uma influência na escolha pela profissão docente. Anastasiou²² (2009, p. 2) traz como indispensável à compreensão do que seja ensinar:

O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento [...]. Como outros verbos de ação, ensinar contém, em si, duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida.

Quanto ao ato de ensinar, trago também Palmer (2012, p. 17):

Quando meus alunos e eu descobrimos territórios desconhecidos a explorar, quando conseguimos encontrar uma saída, quando nossa experiência é iluminada pela vida-relâmpago da mente, então ensinar é o melhor trabalho que conheço.

Segundo esse autor, ensinar está vinculado à intenção de criar condições de aprendizagem para os alunos e a boa prática docente se relaciona ao quanto o professor compreende suas intencionalidades quanto a ações realizadas em sala de aula. Ao tratar da

²² Interessante a reflexão trazida pela autora de que ensinar e aprender estão entrelaçados, mas não são dependentes um do outro. A intenção do ensino pode acontecer sem que necessariamente haja a aprendizagem, assim como a aprendizagem pode ocorrer sem que haja a intenção do ensino. Dessa forma, Anastasiou (2009, p. 3) utiliza o termo Ensinagem “para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos, condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento [...]”.

coragem de ensinar, o autor lembra que a docência se dá tanto nos momentos de alegria, quanto de dificuldades, e que esses fazem parte da trajetória do professor e de seu fazer:

[...] e quanto mais se ama ensinar, mais doloroso o ensino pode ser. A coragem de ensinar é a coragem de manter o coração aberto nesses momentos em que se pede que ele comporte mais do que é capaz, de modo que o professor, os alunos e a matéria possam ser entrelaçados no tecido que o ensino – e a vida – requer (PALMER, 2012, p. 27).

Assim como o gosto por ensinar, a independência criada com o começo de uma profissão aparece na fala das entrevistadas:

“Eu aceitei o convite bem na época da separação dos meus pais [...], foi um dos meus refúgios, de eu **criar uma independência minha**” (entrevistada 2 - informação verbal).

“Eu acho que a coisa começou: ‘tá vou dar aula de dança’, na verdade, que legal, eu **iria ter um emprego com 16 anos, eu iria ter um dinheirinho para juntar**” (entrevistada 5 - informação verbal).

“E mais de ter essa questão ‘eu **preciso fazer alguma coisa da minha vida**, preciso ter um objetivo na minha vida, eu **quero trabalhar**, o que eu posso fazer?’” (entrevistada 9 - informação verbal).

De forma mais singular, algumas outras considerações foram feitas com relação à escolha profissional docente em dança, como: o gosto por trabalhar com crianças e a busca pelo reconhecimento da dança.

O gostar de trabalhar com crianças aparece na fala de uma das entrevistadas:

“[...] eu sempre gostei de ensinar, quando eu era pequena, a minha mãe dizia que eu sempre gostei de criança. Eu sempre dizia que eu queria ser professora de pré por causa das crianças. Então, eu **adoro trabalhar com crianças**” (entrevistada 6 - informação verbal).

O querer fazer diferente, buscar que a dança seja reconhecida, se mostra como algo que impulsionou à escolha docente por outra das entrevistadas:

“E profissional, eu tenho muito o pensamento que a dança pode crescer muito mais [...]. É a minha ideia como profissão essa [...]. **Fazer a dança ser reconhecida, não só como parte artística, mas como qualidade de vida**” (entrevistada 1 - informação verbal).

Durante a trajetória, três professoras apontam para a abertura de seus próprios espaços de ensino da dança como momentos importantes de suas vidas:

O meu pai construiu uma garagem bem grande na casa dele e ele dizia que ali eu ia dar aula de dança e ginástica. Só que eu não comecei ali, aquilo demorou, demorou, mas ele sempre dizia que aquela garagem ali esperando que um dia eu iria dar aula

ali. E, realmente, depois que eu comecei do colégio, depois eu comecei a dar aula ali [...]. Tinha uma turminha fazendo junto, na garagem do pai, que o pai tinha construído. ‘Tá, então tá, então eu **vou começar a dar aula de dança mesmo, construir uma escola mesmo**’[...] (entrevistada 3 - informação verbal).

“Nesse meio tempo, eu **abri uma sala na casa da minha mãe**, meus pais moravam na frente e eu morava junto, abri essa sala nos fundos e, ali, eu dei aula dos 18 até acho que uns 3 a 4 anos atrás eu dei aula ali” (entrevistada 4 - informação verbal).

[...] em virtude de eu ver que eu estava trabalhando muito e a escola não estava me dando um retorno financeiro bom porque os alunos pagavam direto para a escola, eu **resolvi alugar uma sala** [...], uma salinha bem pequenininha que só cabia uma turma, não tinha vestiário, era um banheirinho dentro da própria sala. Eu coloquei duas barras nessa salinha e ali que começou a escola de dança X (entrevistada 8 - informação verbal).

Quanto à trajetória como docente, saliento também algumas dificuldades encontradas no caminho, como: ter que interromper esse percurso por um tempo específico e não ter incentivo para seguir esse caminho.

A interrupção da docência por um período é narrada por uma das professoras como um momento marcante de sua trajetória na dança:

[...] um **momento da minha trajetória como professora, ainda bem no início que eu desisti**. Que eu larguei tudo. E não foi por eu achar que eu era incompetente, eu ainda queria aprender muito, eu tinha muito o que aprender, não era por eu não gostar de lidar com crianças. Foi por uma diversidade que eu não estava preparada que era lidar com os pais das crianças. Eu me doava muito, eu era 100% professora não só na aula, mas fora da aula. Eu me envolvia com as famílias. E eu percebi os pais sem valorizar aquilo, sem dar valor para o aluno que estava ali na sala, sem dar valor para o meu trabalho [...]. Eu larguei tudo aquilo que eu tinha construído, tinha turmas ótimas, alunas ótimas e, por um ano, eu deixei de dar aula, exatamente só um ano. E, depois de um ano, eu só voltei a dar aulas quando encontrei ex-alunas minhas [...]. 3 meninas diferentes se posicionaram dizendo que elas só continuariam a dançar ballet o dia que eu voltasse a dar aula [...]. E aquilo mexeu comigo naquele momento e daí eu retomei, eu repensei e comecei vagarosamente e daí nunca mais larguei” (Entrevistada 8 - informação verbal).

Duas entrevistadas relatam, ainda, que receberam desaprovação quanto a sua escolha profissional:

“Eu sempre **ouvi muito da minha família ‘ah, a dança é só um hobby, a dança não pode ser tua profissão**’, mas eu quero mudar esse pensamento” (entrevistada 1 - informação verbal).

Obviamente, **teve muitas críticas de muitas pessoas principalmente da família**, de amigos também, que fazem Medicina, fazem Direito, e eu lá, vamos fazer Dança. Mas, eu sabia que era aquilo e aquilo que me satisfazia completamente. E eu **não consigo me imaginar fazendo outra coisa** (entrevistada 7 - informação verbal).

Assim como trazido pela entrevistada 7 em sua colocação “eu não consigo me imaginar fazendo outra coisa” (informação verbal), muitas professoras, ao falarem sobre sua profissão docente na dança, relatam esse mesmo aspecto. Não se veem exercendo outra profissão e a trajetória foi confirmando o querer ser professora de dança. As professoras percebem o sentido naquilo que fazem, assim expressado:

“Tem alguma coisa que me puxa e que **não me deixa desistir**” (entrevistada 1 - informação verbal).

“Eu acho que eu nasci porque eu **não consigo me desvencilhar nunca das aulas de ballet**, alguma coisa tenho que estar fazendo relacionada à dança, envolvida” (entrevistada 4 - informação verbal).

“[...] acabou se perpetuando, por assim dizer, porque eu **nunca me vi fazendo outra coisa**. Eu fiquei dando aula e aí continuei dando aula vai ano após ano, e eu não tenho vontade de fazer outra coisa” (entrevistada 5 - informação verbal).

“Porque é **isso que me move**, é isso que eu realmente quero fazer durante a minha vida” (entrevistada 7 - informação verbal).

Mas assim, eu **me sinto em dia com o mundo fazendo o que eu vim para fazer**. Não carregando um mundo de mau humor. Eu vejo muita gente trabalhando em coisas, infelizes, trabalhando em coisas que não fazem o menor sentido para eles. Para mim... Eu rejeito um pouco essa ideia de missão porque, para mim, essa ideia de missão ela está colada com a ideia de dom [...]. Eu acho que é mais uma questão de linguagem mesmo. Porque uma pessoa que estuda Direito, ela jamais vai entender essa linguagem, ‘por que a gente acha tão legal fazer uma aula, se ralar toda, e suar, suar feito bicho’. Mas aquilo é tão essencial na vida da gente (entrevistada 9 - informação verbal).

Percebo, nas falas das professoras anteriormente mencionadas, que lecionar a dança faz parte não só de um contexto específico, mas, sim, engloba a vida de cada uma. Essa reflexão corrobora o que nos traz Palmer (2012, p. 27) com relação aos bons professores: “Conseguem tecer uma complexa rede de conexões entre eles mesmos, suas matérias e seus alunos”. O autor acrescenta que essas conexões não se dão nos métodos utilizados para o ensino e sim nos corações²³ dos próprios professores, ou seja, neles enquanto Pessoas.

²³ Quanto ao termo, traz Palmer (2012, p. 27): “Coração no seu sentido antigo, ligar onde o intelecto, a emoção e o espírito convergirão na individualidade humana”.

Por vezes, se tornou difícil para as professoras perceberem claros os motivos que fizeram com que elas tivessem escolhido a profissão, foi uma tarefa de busca, sendo que, para algumas, se tornou mais fácil responder sobre o que fez com que continuassem exercendo a docência em dança, como traz a fala da entrevistada 8: “O que me influenciou a ser professora eu sinceramente não me lembro, mas eu **sei exatamente o que me fez continuar sendo professora**” (informação verbal).

A própria trajetória foi confirmando o querer ser professora de dança, como evidenciado na fala das entrevistadas quando salientam sua realização e a satisfação pela profissão:

“Então, eu acho que é bem **gratificante**” (entrevistada 4- informação verbal).

[...] eu escolhi e eu acho que também pela **satisfação** de tu sempre veres o teu trabalho reconhecido, a evolução das tuas alunas, isso é muito importante, isso é muito legal [...]. E essa troca das pessoas dizerem ‘que legal tua aula, tua aula foi boa, foi linda’, tudo isso e o crescimento das alunas (entrevistada 5 - informação verbal).

“Eu sei que eu sempre gostei de ensinar, então... e, a **cada vez mais durante a trajetória, eu fui tendo certeza, ‘ah, é isso que eu quero**’, quero continuar dando aula, continuar ensinando” (entrevistada 6 - informação verbal).

“Mas, eu **nunca tive a proposta assim ‘vou viver da dança, vou viver de lecionar a dança, vai ser minha profissão**’, quem diria hoje. Era o meu desejo, a minha realização pessoal, foi assim que começou. [...]. Hoje **é a minha profissão**” (entrevistada 8 - informação verbal).

Percebo que os motivos que fazem com essas professoras se mantenham hoje como docentes em dança, e algumas por mais de 20 anos nessa profissão, está, por vezes, para além da sala de aula, além do conteúdo técnico ensinado diariamente na sala de dança, como evidenciado em suas falas:

Um motivo que não me deixa desistir é eu chegar aqui na academia, como eu voltei de um intercâmbio e tava muito longe, e as crianças me abraçarem, dizerem que estavam com saudades [...]. Tem uma coisa que me marcou no ano passado [...], uma menina que falou assim para mim ‘profe, eu vou sentir muita saudade porque foi tu que me ensinou a dançar, eu nunca tinha dançado [...]. **Acrescentar na vida [...]. É saber que eu marquei a vida de alguém. Que eu ajudei em alguma coisa [...].** E também eu busco mostrar a minha vivência como bailarina para elas. O quanto isso me fez feliz, o quanto eu cresci, o quanto eu fiz amigos fora disso. E eu quero ser um exemplo nesse sentido (entrevistada 1 - informação verbal).

O **contato com as pessoas**, eu preciso estar com esse contato [...]. Quando a gente está de férias, eu **sinto falta do contato com as alunas, de estar em contato com os pais [...]**, dando aula tu consegues, principalmente para criança, **ajudar no crescimento dela, não só físico, motor, mas também a gente encontra várias**

crianças com vários problemas e, querendo ou não, a dança ajuda muito [...]. Crianças em vulnerabilidade social que podiam estar traficando agora e estão no meio da dança. Estão super bem [...]. **Essa responsabilidade que tu assumês com a turma, não só dentro da sala de aula, em um contexto todo** (entrevistada 2 - informação verbal).

“Que isso fez diferença na minha vida e que isso também faz diferença na vida delas [...]. Não digo assim na questão ‘vamos ser profissionais’[...], mas que isso é uma coisa importante e eu vejo que isso faz parte da vida delas também [...]” (entrevistada 7 - informação verbal).

Mas foi um dia que eu tava dando aula numa escola e eu propus para as crianças uma aula e uma criança falou uma coisa, ‘profe, eu ensinei essa brincadeira para minha mãe e para o meu pai’ e eu pensei ‘isso que eu faço sai da sala de aula e vai para a vida delas, nossa isso que eu faço é legal, elas seguem...’. **Aí eu pensei ‘que bom’, se eu estava conseguindo borrar esse espaço de sala de aula significa que alguma coisa importante eu estava fazendo ali, se não morria ali, elas iriam embora e esqueciam do que a gente fazia. Não era só ali.** Eu acho que nesse momento que fez assim, ‘tá, entendi, entendi que é isso que tenho que fazer da minha vida mesmo’ (entrevistada 9 - informação verbal).

Concordo com Timm (2010, p. 115) quando reflete que “perguntar-se sobre o que faz uma pessoa motivar-se a ser e a continuar sendo um professor é questão mais visceral do que qualquer outra resposta que se possa dar a ela”. As palavras que as professoras trazem em suas falas mostram-se nesse sentido.

Ao refletirmos sobre a trajetória docente de cada uma das entrevistadas, momentos de sua escolha profissional, lembranças de etapas de suas vidas quando iniciaram essa profissão, percebo que algo se encontra por trás dessas palavras e permeia todas as suas falas: O que é ser professora de dança para essas profissionais? Acredito que o significado atribuído a essa profissão é que impulsiona todo Ser e Fazer Docentes.

Percebi que a resposta para essa questão, apresentada pelas professoras investigadas, se relacionou a algo não mensurável. Noto essas professoras como grandes apaixonadas pela sua profissão, assim como pela “matéria” que escolheram para lecionar: a dança.

Como traz Josso (2004, p. 92), a busca da felicidade reúne a busca de si, de nós e a busca de sentido:

Trata-se do amor, dado ou recebido, sob todas as suas formas: sentimento amoroso, paixão, amizade, amor filial, camaradagem, compaixão, solicitude, por outras palavras, todas as formas de ligação ou relação que uma pessoa considera afetivamente significativa. Não há narrativa em que esta componente não esteja presente, tanto de forma manifesta como subentendida.

Assim, o significado atribuído e materializado na palavra de cada uma das nove entrevistadas se vinculou ao amor por aquilo que faz. Quando o professor traz “brilho nos olhos” por aquilo que ensina, por estar dentro de uma sala de aula, a docência se nutre e dá frutos. Percebi esse “brilho” durante a realização das entrevistas quando evidenciavam isso em seus gestos, seus suspiros de carinho com relação ao que narravam, pelo sorriso no rosto trazido ao falar da profissão:

Difícil. Não sei explicar [...]. Eu acho que **ser uma professora de dança é algo muito especial** [...]. **É tu tocares a vida das pessoas de alguma forma** [...]. Tu podes tocar alguém com uma coisa ruim ou alguma coisa boa. **É tu deixares alguma marca** [...]. Não sei, é muito difícil de explicar, **entra aquela parte muito de sentimento**. Então, é difícil de explicar, mas é algo bem especial. Eu acho que eu me sinto especial [...], eu sinto que eu toquei alguém (entrevistada 1 - informação verbal).

[...] **é transparecer toda a paixão que eu tenho para elas. É fazer com que elas amem a dança tanto quanto eu** [...]. É mostrar que a paixão que eu tenho pela dança pode ser a paixão delas também. E hoje eu tenho várias alunas que dizem ‘ah, eu quero ser professora de dança, eu quero ser professora de dança que nem tu’, então isso é uma coisa muito legal. Então, tu consegues mostrar todo o amor que tu tens pela dança e por estar ministrando as aulas e tu veres que elas tão querendo fazer a mesma coisa que tu fazes [...]. **É paixão, não tem outra palavra assim** [...]. **É fazer tudo aquilo que eu sempre tive um espelho de um professor, é eu ser o espelho agora do aluno** (entrevistada 2 - informação verbal).

[...] eu uni tudo, o gosto pela música, pela arte, pelo movimento, por mexer com o corpo da pessoa e formar o corpo da pessoa, eu acho que isso aí é o que me leva a ser professora de dança e minha definição de professor [...]. **É o gostar de lidar com o corpo, com as pessoas, com o carácter**, com a... Até a socialização, ter as outras pessoas ali, as crianças. Eu acho que isso aí são as coisas importantes (entrevistada 3 - informação verbal).

“Ah... [...]. Então, para mim **é uma realização. Eu estou feliz como eu estou**, tendo uma, tendo duas, tendo meia turma, para mim o importante é não parar, nem iria conseguir” (entrevistada 4- informação verbal).

Eu acho que **é ser professora da vida assim, porque a gente lida com a dança, a gente lida com o corpo, a gente lida com os sentimentos**. Então, eu acho que através da dança a gente consegue trabalhar ‘n’ coisas. A gente trabalha o físico com a movimentação, com os exercícios, tudo, trabalha com o físico [...]. A gente trabalha com o emocional das pessoas também porque... quando criança até que não acontece tanto, mas tu vais trabalhando sensações diferentes quando tu vais ficando maior... tu podes trabalhar a felicidade, tu podes trabalhar emoções e sentimentos de uma maneira diferente. Eu acho que a gente consegue também lidar um pouquinho melhor com os sentimentos da gente . Então, eu acho que é meio ser um professor da vida [...]. Também vem a parte prática da dança, que é o compromisso, tu tens que tá na hora certa, tu tens que ter uma certa educação na aula, um certo compromisso [...]. Então eu acho que a dança é uma lição para a vida, assim, eu acho que é um conteúdo que abrange tudo assim, abrange vários aspectos com relação à vida (entrevistada 5 - informação verbal).

Eu adoro porque eu gosto de ensinar, gosto de ver a evolução, gosto de olhar assim ‘nossa, ela tava aqui com 3 anos, hoje ela está aqui, está dançando’ ou ‘bah, ela não conseguia fazer isso semana passada, agora ela já está fazendo’, sabe. De ver que cada aula elas conseguem melhorar um pouco e conseguem vencer os obstáculos e daqui a pouco tu dizes ‘nossa, olha só... está todo mundo... está super bom... como elas estão bem sabe’, isso para mim é muito bom. [...]. **Uma satisfação**, eu gosto, é super bom (entrevistada 6 - informação verbal).

Para mim, ser professora de dança **é aquilo que carrega um pedaço da arte, é aquilo que vai influenciar as pessoas e vai estar ensinando pessoas, ensinando tanto dança, quanto vida, quanto relação, quanto emocional**, quanto... [...] tudo, assim [...]. Eu acho que o professor de dança vem com uma característica muito mais... Ele toca muito mais, ele é muito mais... Ele participa muito mais da vida das pessoas [...]. Que difícil... Deixa eu pensar...Acho que **é simplicidade** [...]. Acho que tem a ver como eu falei antes, ele é participativo, mas ele sabe onde ele... Qual sua posição... Ter uma visão mais delicada das coisas (entrevistada 7 - informação verbal).

Tudo. É o ar que eu respiro. É o sonho que eu tenho. É o meu presente, o meu passado e o meu futuro. É uma admiração assim, por tudo que a gente pode construir, tudo que tu podes passar. Eu não sei nem se é só professor de dança, mas eu acho que quem ensina, o professor. Tu podes passar aquilo que tu mais amas fazer, tu podes passar para outra pessoa e fazê-la ter essa mesma paixão [...], tu podes ver essa mesma pessoa ter essa mesma paixão que tu tens [...]. Tu podes, sem precisar de um papel, sem precisar de qualquer coisa, com apenas o que tu sabes, com o teu corpo, tu podes ensinar o outro. Tu podes dar, tu doas isso. É um aprendizado, isso para mim é o máximo (entrevistado 8 - informação verbal).

Ser professora de dança entra essa questão ética, de fazer o uso dessa ética, mas é tu poderes mexer com o que tem de mais íntimo dos teus alunos, que é o corpo, que é o movimento, que é a exposição. É um lugar de poder muito grande, mas um lugar de poder horizontal. É um lugar de muito poder, mas um poder que eu acredito que ele seja horizontal, não vertical [...]. É um empoderamento [...]. O que é ser professora para mim é tu lidares com o que tem de mais íntimo de uma pessoa, é de tu poderes lidar com esse íntimo dela por mais que essa pessoa não tenha isso consciente, mas tu lidas... **O conhecimento, o entendimento, a visão de mundo, o aprendizado, tudo isso é muito íntimo, é muito particular. O professor é a pessoa que lida com esses atributos** (entrevistada 9 - informação verbal).

Saliento, a seguir, palavras que se destacam nas falas das entrevistadas quando se referem à docência em dança: *especial, tocar a vida das pessoas, difícil explicar, sentimento, paixão, amor, gosto, lidar com o corpo, lidar com as pessoas, lidar com o caráter, realização, felicidade, ser professor de vida, satisfação, carregar um pedaço da arte, tocar as pessoas, participar da vida das pessoas, simplicidade, visão delicada das coisas, tudo, ar que respira, sonho, presente, passado, futuro, admiração, aprendizado, ética, lugar de poder horizontal, lidar com a visão de mundo.*

Faço relação entre as palavras trazidas pelas professoras entrevistadas com as de Freire (2013), ao longo de sua obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, ao falar sobre o ato de ensinar em seus diversos aspectos. Algumas se entrelaçam

como: *respeito, ética, alegria, esperança, consciência de inacabamento, comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, disponibilidade ao diálogo, saber escutar, querer bem aos educandos*. Palavras essas que estão implicadas no ato de ensinar, no qual o professor, como mediador, exerce sua ação docente.

Com relação ao ensino da dança, Strazzacappa (2003) compreende três elementos, sendo eles: conhecimento-educador-educando, e salienta que a qualidade dessa relação se estabelecerá de como essa relação irá acontecer. Assim, a autora fala sobre a importância da formação do professor, a qual deve ser refletida tanto na educação básica, quanto nos cursos livres.

Além do significado atribuído à docência, percebo que a dança, enquanto “matéria” ministrada, se torna fundamental na vida dessas professoras, por isso, questiono o espaço que a dança ocupa nesse universo da docência, e peço que reflitam sobre o que a dança representa para cada uma delas. Como traz Palmer (2012, p. 41): “Somos atraídos por um conjunto de conhecimentos porque ele lançou uma luz sobre as nossas identidades e o mundo. Não encontramos meramente uma disciplina para ensinar – ela também nos encontra”. Nesse sentido, seguem as falas das professoras entrevistadas:

[...] **a dança vai muito além de um corpo em movimento.** [...] Ela traz toda a parte emocional, a parte social, é muito além de um corpo [...]. Ali, dançando, tu podes ser quem tu quiseres, deixar tua imaginação fluir, tua criatividade... [...]. Eu uso muito a palavra liberdade. É uma forma de tu seres livre. De tu se desprenderes de preconceitos, de coisas que a sociedade impõe [...]. Se eu for escolher uma palavra para definir dança é liberdade (entrevistada 1 - informação verbal).

“A dança para mim **é o meu movimento, é a minha fala** [...]. Eu tenho muita dificuldade de falar quando eu estou mal, estou chateada... E a dança me faz extravasar. Então, a dança para mim é a minha palavra. [...] **É a minha voz**” (entrevistada 2 - informação verbal).

Foi a minha vida toda. Foi o que fiz a vida toda. Não tem outra coisa para comparar assim [...] Esses tempos eu estava pensando em como, que eu não se é destino ou o que é, que a gente, a coisa foi me levando a ser ‘quem eu sou’ [...]. Então, a gente fica pensando: o que é isso? É destino? Por que eu mudei a minha vida e fiz o que estou fazendo agora? Então, sei lá, é o que eu gosto de fazer, eu gosto de música, de movimento, de dança, não tem outra coisa, eu não sei fazer outra coisa (entrevistada 3- informação verbal).

“Dança para mim **é tudo**. Eu acho que a gente se liberta. Eu acho que a gente vai para outras dimensões quando está dançando [...]. Eu acho que tu expressas o que tu estás sentindo

dançando. Então, para mim, a dança é tudo, eu amo de paixão” (entrevistada 4- informação verbal).

Eu nem sei te dizer o que ela é para mim. A única coisa assim é **que eu não me imagino sem ela. Eu danço pra viver e eu vivo pra dançar**, aquela história [...]. Eu acho que eu conheci a dança sem pretensão nenhuma, eu fui levada para a dança na verdade, eu não gostava. Fui levada pelas amigas, continuei na dança pelas amigas porque eu não era muito fã do negócio. Mas eu acho que a dança me conquistou e, a partir disso, eu levei ela, eu tornei, não é que eu levei, eu tornei ela a minha vida [...]. Que foi sempre, eu era só bailarina, e daí me convidaram para ser professora, daí eu fui participar de um grupo, então aquilo só foi tomando, cada vez foi comendo pelas beiradinhas assim, sabe, foi tomando. E hoje a minha vida vive em torno disso, gira em torno disso, eu acho que é mais ou menos por aí (entrevistada 5 - informação verbal).

Pra mim, é **tudo** assim. Eu acho que, sem dançar, minha vida ia ser muito chata (risos) [...]. Primeiro porque eu acho que eu não ia nem conseguir, porque pra mim é um alívio assim... As aulas que eu faço é a hora que eu aproveito pra mim, eu desestresso, tudo assim... [...]. Me traz uma satisfação, uma energia para o dia assim (entrevistada 6- informação verbal).

“Dança para mim é **vida**” (entrevistada 7- informação verbal).

É a forma mais perfeita de expressar o nosso sentimento através do nosso corpo. Tudo. Na dança, tu expressas o que tu quiseres, mesmo que tu fiques parado, isso é dança também [...]. A melhor expressão do teu sentimento é através da dança. Tu podes colocar o teu corpo e passar tudo o que tu estás sentindo pelo teu corpo, para outras pessoas ou para ti mesma, tu podes te trancar dentro de uma sala, ninguém está te vendo, colocar uma música ou não colocar, e tu fazeres deste teu corpo o teu meio maior de expressão para ti, porque naquele momento vai ser só para ti. Ou para um público, com música ou sem música, não acho essencial a música porque o movimento já diz tudo (entrevistada 8 - informação verbal).

Bom, primeiro, dança é **a forma como eu me relaciono com o mundo, a forma como eu me expesso, a maneira como eu consigo me expressar frente ao mundo**, enfim... [...]. A dança também ela é **uma forma de posicionamento social, político**. Eu acredito... Para mim não existe um ser apolítico, existe um ser partidário, mas apolítico, nunca. Então, assim, o corpo dá intenção da dança como sendo feito por um bailarino, embora tenha gente que pense a dança feita por objetos. Eu acho um conceito interessante, embora eu acho que não entenda muito bem isso [...]. Mas eu acho que a dança é **um ato político, é um ato social, é um ato criativo. Ela é a forma como eu escolhi de me relacionar com o mundo** (entrevistada 9 - informação verbal).

A dança na fala das entrevistadas: *está muito além do corpo em movimento, pela dança, o sujeito pode ser quem quiser, é uma forma de liberdade, é uma forma de se desprender de preconceitos/padrões pré-estabelecidos, é movimento, é voz, é essência, é algo que leva para outras dimensões, é algo que faz parte da vida/é vida, é energia, é forma de extravasar/desestressar/relaxar, é forma perfeita de expressão, é forma de se relacionar com o mundo, é forma de posicionamento social/político, é um ato criativo.*

Destaco como complemento as palavras de Dantas (1999, p 17) com relação à dança:

Quem dança o faz porque realiza movimentos que não possuem, aparentemente, nenhuma utilidade ou função prática, mas que possuem um sentido e significado em si mesmos, e são recriados e revividos a cada momento. O modo como o dançarino se movimenta, a forma como ele regula a utilização da energia, alterando estados de tensão e relaxamento, a maneira como ele experimenta, ocupa, modifica o espaço ou como brinca com o ritmo, com as dinâmicas, reinventando o tempo e instaurando uma outra temporalidade, faz com que seu movimento converta-se em dança, se torne forma significativa, adquira plasticidade. Ao dançar homens e mulheres não apenas reinventam movimento, tempo e espaço, mas transformam-se em personagens, pois a dança cria um jogo de forças, torna visível no corpo e nos movimentos todo um universo de ações e significados diversos do cotidiano.

Considero que se o professor de dança consegue estabelecer essa conexão com o que leciona e fará com que isso se transfira frente a uma turma, pois, como nos diz Palmer (2012, p. 17), “ensinamos quem somos”, ou seja, muito daquilo que está em nós se desvela na prática docente. Percebo a dança como uma linha condutora do processo da constituição docente estudado, assim como, por vezes, a música, o ritmo ou o movimento se dá para a obra coreográfica. Ela dá “o tom”, “o sabor” para a atividade docente das professoras entrevistadas, sendo que a potência de cada vivência de dança se torna uma força propulsora para seguir nessa profissão e querer que outras pessoas percebam o mesmo. Como traz Anastasiou (2009, p. 4), “o sabor é percebido pelos alunos, quando o docente ensina determinada área que também saboreia”.

Características quanto a essa docência são apontadas pelas professoras:

“[...] precisa ser uma pessoa bem **extrovertida, comunicativa, alegre** [...]. É difícil tu veres um professor de dança que venha para baixo, que fique de mau humor [...], tem que ser uma coisa boa para o aluno voltar” (entrevistada 1 - informação verbal).

[...] tem que ser completamente **compreensivo** [...], tu tens que ser o mais **carinhoso** possível [...], tu **tens que dar o limite** também porque, às vezes, a criança não tem limite [...]. E tu és o espelho dela e o que tu fizeres ela também vai fazer [...]. Eu acho que tu tens que ter **respeito**, tu tens que ter carinho, tu tens que **gostar daquilo que tu fazes** porque, se tu não gostares, não é uma coisa divertida [...]. Então, para mim, não é trabalho, é paixão. Então, é isso assim, não vejo outra forma de ministrar uma aula (entrevistada 2 - informação verbal).

Eu acho importante a **formação**. Formação académica, digamos assim, do professor. A **disciplina, o direcionamento das coisas, eu acho que, se tu vais formar, tu estás contribuindo na formação não só corporal, mas de carácter de uma criança, de um adolescente**. Isso é importante, **ser uma pessoa correta, uma disciplina com valores definidos**, acho que isso é importante para uma pessoa que vai lidar com outra, como professor (entrevistada 3 - informação verbal).

[...] tem que ser **paciente**, eu acho que tem que **estabelecer essa relação de aluno, professor, amigo e aluno, professor**, eu acho que é bem importante, eu acho que facilita bem as coisas [...]. Eu acho que **ter conhecimento**, que não é qualquer um que pode chegar lá e dar. Conhecimento técnico (entrevistada 4 - informação verbal).

Bom, em primeiro lugar, para ti ser professor de qualquer coisa, tu **tens que gostar de ensinar os outros**. É **amar em ensinar os outros** e ver o resultado daquilo que tu estás ensinando, eu acho que em primeiro lugar [...]. Em segundo lugar, eu acho que tem que ter muita **paciência**, muita **tranquilidade** pra lidar com as pessoas porque as pessoas são diferentes. Não estou falando com relação à dança, óbvio que cada um dança de um jeito diferente, mas as pessoas são diferentes na maneira de tu lidares com elas. Então, a partir daí, dentro de uma turma, tu tens que lidar de maneiras diferentes com pessoas diferentes, todo mundo na mesma turma. Então, eu acho que tu tens que amar o que tu fazes para tu poderes superar essas dificuldades [...]. Daí tu teres paciência, tu teres tranquilidade, tu tens que **ter uma boa dose de criatividade** porque tu não podes ensinar sempre a mesma coisa, tu tens que estar sempre com alguma coisinha nova embaixo da manga para poder tirar [...], o mundo da dança exige isso de ti, tu tens que tá sempre tendo umas ideias novas, tens que estar sempre sendo criativa em tudo. Então, eu acho que isso também é muito importante assim, criatividade para as aulas [...]. Então, tu tens que ter essa tranquilidade, essa **serenidade para saber esperar o resultado chegar**, esperar o momento certo (entrevistada 5 - informação verbal).

Eu acho que uma das mais seria a **paciência**, porque cada um vai ter a sua evolução assim e de **entender os limites de cada um, as dificuldades de cada um e de compreender isso e ir aceitando e fazer coisas para ajudar aquelas pessoas** e não colocando para elas 'ah, tu é ruim', tentar incentivar a pessoa a continuar e não humilhar ou coisa assim [...]. Eu acho que tem que **ter um cuidado** que eu acho que é o mais importante. Porque só isso já pode diferenciar se a pessoa vai querer continuar a dançar ou se aquilo ali vai ser bom para ela ou não (entrevistada 6 - informação verbal).

Primeira coisa, o **respeito ao aluno**. **Responsabilidade**. **Saber quem tu és e o quanto aquilo que tu fazes, o que aquilo pode gerar no teu aluno**, é uma responsabilidade muito grande, tens que saber o que tu... Tu és uma figura que tens uma grande força, eu acho. Tem que ser muito responsável, tem que ser **assíduo**, tem que ter **seriedade**, tem que passar uma... (Confiança?) Exatamente, isso aí. Uma confiança... Não é confiança, mas é como se fosse, para ter uma relação, **criar relações**. Eu acho que é importante, a gente tem que ter. Eu acho que relação, nós somos pessoas, a gente tem que interagir com as pessoas, se não, não tem sentido, eu acho (entrevistada 7 - informação verbal).

[...] não sei se é um professor, mas eu acho que um bom profissional. [...] Primeiro de tudo: **profissionalismo**, tu tens que ter muita, muita, muita, muita **paciência**, tu tens que ter **disciplina**, nossa, é a base de tudo, **vontade de estar ali e o amor pelo que tu estás fazendo**, que esse é o mais importante. O amor passa por cima de qualquer decepção que tu vais ter, porque tu vais ter, mas se tu fizeres tudo com amor, 'bah' (entrevistada 8 - informação verbal).

Eu acho que o professor de dança, antes de mais nada, ele **tem que ser uma pessoa movida por uma ética, uma ética de relação com esse aluno e pensar que tu estás educando** [...]. Tu estás educando com o que tu fala, com o que tu mexe, com a maneira como tu corrige, com a maneira como tu elogia. Essa ética de analisar a forma... Não que tu vais te paralisar assim 'se eu corrigir desse jeito, ele vai ser desse

jeito', não. Mas de ter essa noção que tudo que tu estás produzindo ali influencia (entrevistada 9 - informação verbal).

Quanto às características consideradas necessárias a um professor de dança, são assim expressadas pelas professoras: *extrovertido, alegre, compreensivo, carinhoso, saber dar limite, ter respeito aos alunos, gostar/ter amor por aquilo que faz, ter formação acadêmica, ser correto, ter valores, ser paciente, amigo, ter conhecimento técnico, gostar de ensinar, tranquilo, responsável, saber quem é, assíduo, ter seriedade pelo que faz, estar aberto a relações, ter profissionalismo, ser movido pela ética, ter consciência que educa com seus atos.*

Sustenta o narrado pelas professoras, Nóvoa (2009), quando aponta características ao trabalho do professor (“bom professor”) por meio de um olhar que entrelace as dimensões pessoais e profissionais em sua produção identitária. O autor destaca uma profissionalidade que se constrói no interior de uma personalidade docente, e traça cinco disposições para esse profissional na contemporaneidade: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social (NÓVOA, 2009).

A dimensão humana está muito presente na fala das professoras investigadas, as quais transparecem que a docência não se dá somente por meio de aspectos técnicos, não sem eles, mas apontam para além deles.

Saliento que Tardif (2002), Palmer (2012) e Freire (2013) chamam atenção para uma questão em comum, na qual ensinar exige consciência que esse processo se dá por meio de uma interação imprescindível: a relação humana.

Tardif (2002) fala da importância de compreendermos o trabalho docente por meio de um trabalho interativo, de relação entre o trabalhador e seu objeto de trabalho, sendo essa uma interação humana.

Palmer (2012, p. 22) salienta que “educar é guiar os alunos em uma jornada interior em direção a um modo mais sincero de ver e estar no mundo”.

Freire (2013) enfatiza a importância de o professor levar em conta e respeitar os saberes de seus alunos, de lhes querer bem, de trazer à sala de aula a partilha das experiências que eles possuem para construção de novos conhecimentos.

Aponto que, ao questionar as professoras como se veem frente às características citadas por elas, todas trazem que tentam seguir sua profissão buscando essas qualidades em seu Ser e Fazer, mas que algumas delas ainda precisam ser melhoradas, tendo em vista o professor estar em constante processo de transformação. Trago como exemplo a fala da entrevistada 7: “Eu acho que eu **tento segui-las assim o máximo que eu posso**. Se eu vejo que falhei em alguma

coisa, eu tento estar lá procurando sempre. São quase leis que eu tenho a seguir” (informação verbal).

Com relação à coerência entre o Ser e o Fazer, aponto para Freire (2013), ao considerar que formar está acima do ensinar ao educando o desempenho de destrezas. Para ele, o professor possui uma responsabilidade ética em seu exercício docente. Assim, fala da referência que o professor se torna para seus alunos, sendo importante ter coerência do que o professor fala e suas ações, se tornando a prática docente um movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O autor também fala da clareza que o professor deve ter em sua prática para que possa estar seguro em seu desempenho e ter competência profissional. Traz como indispensável à prática docente: “O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender” (FREIRE, 2013, p. 93).

Dessa forma, percebo que a trajetória docente das entrevistadas na área da dança se mostra por meio de momentos diversos que foram tecidos ao longo da escrita: monitorias, entrada na carreira docente anterior aos vinte anos de idade (para oito das nove entrevistadas antes da entrada no curso superior), ensino de técnicas de dança diversas (as mais citadas o ballet e a dança jazz), ensino nas escolas de educação infantil, o convite à docência, auxílio e observação de professores, parada/desaprovações e abertura espaços próprios para o ensino dança.

Quanto à escolha profissional, destacam-se motivos pessoais como: a paixão/o gosto por dançar; influências de professores inspiradores para essa escolha e do meio (escolas de dança, família, graduação); e independência criada com o início de uma profissão. Os motivos relacionados à profissão se vinculam ao gosto por ensinar, prazer em ver alunos dançando coreografias e fazer parte de sua formação, despertar o gosto por dançar, gosto por trabalhar com crianças e ver a dança ser reconhecida na sociedade.

Considero que a escolha profissional foi se afirmando no decorrer dessa trajetória e o querer continuar sendo professora de dança se deu pela forma que as professoras perceberam “o retorno” gratificante que trouxe em suas vidas a profissão docente nessa área, muitas vezes, relacionado a algo que está para além da sala de aula, sendo trazido em algumas de suas falas, *o não conseguir se imaginar fazendo algo diferente.*

O significado atribuído à docência e a dança, “matéria” lecionada, se mostra de forma bastante entrelaçada com a vida dessas entrevistadas, sendo perceptível, no decorrer das entrevistas, a paixão que se evidenciava não só nas palavras, mas nos gestos/movimentos/expressões faciais que desvelavam a grande admiração que as professoras

trazem com relação a sua profissão e a dança. No mesmo sentido, se revelam as características atribuídas a essa docência apontadas pelas professoras, que buscam segui-las em sua prática profissional e percebem também o quanto podem ainda ser melhoradas.

Na continuidade dessa escrita, a trajetória apresenta novas interfaces, como a entrada na graduação, momento importante para decisão de uma carreira profissional, assim como a própria prática docente. Momentos emergidos tanto da vida acadêmica quanto da prática profissional serão trazidos nas “sequências coreográficas” que seguem, tecendo novos olhares para a constituição docente em dança das professoras entrevistadas.

4.3 A CONSTRUÇÃO E ENTRELACEMENTO DO CONHECIMENTO NA TEORIA E NA PRÁTICA: FORMAÇÃO ACADÊMICA E PRÁTICA DOCENTE

Com o intuito de identificar momentos da trajetória acadêmica e profissional e compreender influências emergidas desses percursos, esse capítulo contempla percepções com relação à formação acadêmica e prática pedagógica cotidiana e suas influências no Ser e Fazer docente em dança.

Trago Josso (2004, p. 43), ao tratar que:

A narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida. Esses registros são precisamente os conhecimentos elaborados em função de sensibilidades particulares de um dado período.

Pelo que é trazido pela autora, penso que o narrar das experiências de seu percurso acadêmico e profissional possibilita que o indivíduo consiga, a partir de sua sensibilidade e subjetividade, trazer à consciência registros importantes de sua história, vinculados à construção de seus conhecimentos que são adquiridos por meio desses momentos vividos, que vão constituindo sua docência. Corrobora Tardif (2002, p. 39), quando diz que “os saberes são elementos constitutivos da prática docente”, ou seja, estudá-los se torna fundamental para compreendermos a constituição dessa docência.

As professoras de dança, convidadas a relembrem aspectos desse itinerário acadêmico e docente, foram instigadas a traçar relações entre esses momentos e sua docência, hoje, questionando-se: Por que escolhi fazer esse percurso em minha vida? Como esses momentos da trajetória foram influenciadores para que eu fosse a professora que hoje sou? Quais foram as suas contribuições para minha vida pessoal e profissional?

Tardif (2002, p. 36), ao tratar dos saberes docentes, leva em consideração sua pluralidade e temporalidade, considerando os vários aspectos que os compõem:

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Com base no que aborda o autor, percebo a preocupação em esclarecer a natureza dos saberes docentes e a relação que os professores de dança estabelecem com eles. O autor questiona “quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor?” (TARDIF, 2002, p. 9). O mesmo questionamento trago nessa pesquisa com o intuito de compreender influências de saberes oriundos da prática acadêmica e profissional na constituição docente em dança.

Como forma de organizar a escrita, em um primeiro momento, abordo a trajetória acadêmica, motivos pela escolha do curso de graduação (Dança ou Educação Física) e, em um segundo momento, trago aspectos relacionados à prática profissional. Essa divisão se dá apenas de forma didática, pois não busco contrapor a teoria e a prática, mas conduzir uma reflexão que leve ao entrelaçamento construído entre ambas evidenciado na fala das entrevistadas ao longo do texto. Como traz Tardif (2002, p.61):

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem a tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de naturezas diferentes.

Dessa forma, para Tardif (2002), ensinar consiste em mobilizar uma variedade de saberes, adaptando-os e transformando-os no trabalho docente.

Segundo Santos, Antunes e Bernardi (2008, p. 47), os saberes docentes “são construídos pelos saberes do ser, do conhecer e do ensinar”.

Corroborando os autores citados ao longo dessa pesquisa, percebo que os conhecimentos/saberes dos professores podem provir de diversos locais, formais e informais de ensino, ao longo de uma vida.

Destaco, nesse primeiro momento, por motivo de organização, seus itinerários acadêmicos, buscando compreender de que forma foram percebidos momentos marcantes desse percurso para constituição da docência em dança das entrevistadas. Mesmo tratando de momentos vividos no ensino superior, a prática profissional estará sempre tecida de forma conjunta nessa escrita.

4.3.1 A formação acadêmica em Dança e em Educação Física

Início essa subcategoria que trata da narrativa das professoras com relação a sua trajetória, escolha e influências emergidas da formação acadêmica, destacando o que traz Josso (2004, p. 39):

A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação.

Anterior à fala das professoras investigadas, narro, de forma inicial, uma parte de minha trajetória acadêmica, minha entrada no curso de Educação Física, que se torna, por vezes, bastante próxima das trajetórias das entrevistadas. Narrar minha trajetória é uma forma de revivê-la, trazer à consciência momentos vividos que me marcam como pessoa e profissional.

Iniciei o curso de Educação Física com 18 anos de idade na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, oriunda de uma escola pública de Porto Alegre. Passar no vestibular de uma faculdade federal se tornou uma grande realização em minha vida, por um desejo pessoal de cursar a graduação nessa universidade, como também, pelo fato de não ter condições financeiras para que eu fizesse uma faculdade particular naquele momento. A opção pela Educação Física se deu exclusivamente relacionada à dança. Já trabalhava como professora de dança dois anos antes à entrada na graduação e percebi que gostaria de conhecer mais sobre o corpo em movimento e me sentir mais capaz para trabalhar com os alunos que chegassem a mim. Percebia a responsabilidade que exigia de um professor que leciona nessa área. Sou responsável pelo meu aluno, podendo contribuir ou não para sua formação, quando não me encontro adequadamente preparada para esse ofício.

Com relação a essa responsabilidade que está implicada na profissão docente, trago considerações que vinculam docência à espiritualidade, refletidas por Portal (2008, p. 82-83), ao conduzir que “se a docência para mim é vida, precisamos nos aproximar dos grandes reais objetivos da Educação, da Escola, do Processo de Ensinar e de Aprender, dos motivos fundamentais pelos quais fazemos o que fazemos”.

Ser professora foi algo que sempre esteve presente como meu objetivo traçado previamente à entrada no ensino superior. Acredito que, até mesmo anterior ao gosto por lecionar a dança especificamente, ser professora era o meu maior desejo. O ato de ensinar não

é uma parte isolada da minha vida, e sim, está enraizado em mim enquanto pessoa, possuindo sentido e significado em minha história.

A escolha por uma faculdade de Licenciatura em Educação Física se tornou interessante também pelas disciplinas oferecidas, que traziam conteúdos voltados à didática, metodologia de ensino, práticas de ensino, psicologia da educação. Assim, me senti motivada a aprender mais sobre o corpo humano, sobre o movimento e suas interfaces com a anatomia, fisiologia, cinesiologia, desenvolvimento motor e aprendizagem motora, entre outros conteúdos que considere importantes para minha formação docente em dança. Ao longo do curso, fui traçando conexões entre a minha prática docente em dança e as disciplinas curriculares.

Figueiredo (2004) discute a formação docente em Educação Física e coloca que, por vezes, se perde a visão ampliada que engloba essa formação relacionada à sua dimensão educacional e interface com diversos saberes. Para a autora, o curso de graduação em Educação Física ultrapassa as questões relacionadas à saúde e “tematiza/aborda as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas” (FIGUEIREDO, 2004, p. 90).

No mesmo ano em que iniciei a Educação Física, aconteceu a abertura do curso superior de Tecnologia em Dança na cidade de Canoas, porém, em uma faculdade particular, a qual eu não teria condições de cursar. A graduação em Dança situada na cidade de Montenegro também já se encontrava em funcionamento nesse ano, entretanto, pelos horários do curso, localização e gastos relacionados, também se tornou inviável naquele momento.

Ao longo da trajetória do curso de Educação Física, muitos momentos foram vividos, muitas aprendizagens foram realizadas, muitas reflexões foram feitas a respeito da docência. A pesquisa também começou a fazer parte de minha vida desde aquela época. A busca da formação acadêmica se deu como forma de aprender mais, saber mais, buscar sempre mais e poder vincular essas disciplinas a minha prática profissional. Assim como traz Freire (2013, p. 57), “este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida”. Nesse sentido, o curso, para mim, foi escolhido com o intuito de trazer mais saberes que pudessem contribuir na profissão que eu estava começando a exercer: professora de dança.

Timm (2010) complementa, ao dizer que, quando escolhemos por um curso superior voltado à docência, não existe apenas um motivo que nos leve e nos mantenha nessa escolha.

Quanto à entrada em um curso superior, na mesma direção, trago Felicetti e Morosini (2010), que destacam que ela se dá por uma busca da competência, qualidade e uma qualificação que atenda as necessidades que o mundo globalizado nos exige atualmente. As autoras falam sobre o comprometimento individual que se relacionaria com a motivação, energia ou esforço,

em que o indivíduo se dispõe a trabalhar na realização de uma meta, sendo inquestionável este comprometimento, por exemplo, para que se permaneça e conclua um curso universitário.

Assim como narro em minha trajetória, as professoras investigadas foram instigadas a refletirem suas escolhas pelo curso superior. Conforme traz Josso (2004, p. 41):

Como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmo-nos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do empate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente.

Dentre as nove entrevistadas, duas possuem formação em Bacharelado em Educação Física, três em Licenciatura em Educação Física, uma em Licenciatura em Educação Física e em Dança, uma em Licenciatura em Dança e duas em Curso Superior Tecnólogo em Dança. Oito das nove professoras, anteriormente à entrada no curso superior, já lecionavam a dança. Apenas uma começou a trabalhar como professora de dança depois de concluído o curso universitário.

Um dos aspectos relacionados à escolha por fazer tanto o curso superior em Educação Física quanto em Dança, se deu pela relação da trajetória das professoras, que já estava vinculada à área. Esse aspecto é evidenciado nas falas que seguem, nas quais, cada uma, de forma particular, trouxe posicionamentos com relação a sua trajetória e escolha pelo curso superior, porém, com uma linha comum: a dança.

Trago as falas das entrevistadas 1 e 2 com formação em conclusão no curso de Educação Física:

“Eu comecei a dar aula de dança antes de entrar na faculdade, foi o que me fez entrar na faculdade” (entrevistada 1 - informação verbal).

A dança [...]. Eu acho que o movimento, o corpo, o contato com as pessoas. Eu acho que tudo isso a gente encontra na Educação Física. São coisas muito relacionadas à dança [...], é uma área que eu consigo associar as duas coisas, que é a paixão por ter contato com as pessoas, de poder cuidar do corpo e de poder dançar. Então foi o carro-chefe para eu fazer Educação Física [...]. Vou fazer Educação Física para poder sempre estar no meio da dança [...], eu já **queria continuar trabalhando com dança ou com o corpo humano** (entrevistada 2 - informação verbal).

A fala da entrevistada 2 remete à dimensão social vinculada ao curso de Educação Física, assim como aos estudos do movimento, do corpo e da dança.

Interessante o que trazem as entrevistadas 1 e 2 com relação à escolha pelo curso de Educação Física e não pelo curso de Dança, mesmo tendo a opção de cursar o segundo curso na época de seus vestibulares, devido a suas faixas etárias. A entrevistada 1 revela:

Claro, sempre toda aquela questão ‘será que isso vai ser uma boa profissão para minha vida?’. Então, por isso que eu **resolvi fazer Educação Física, para ter outras vertentes também** [...]. A única dúvida que eu tive foi se eu queria fazer Dança ou Educação Física, essa foi a única dúvida que eu tive. Então, eu conversei com meus pais, meu irmão e daí eu resolvi fazer Educação Física (entrevistada 1 - informação verbal).

Questionei, na ocasião, a professora se essas “outras vertentes” (informação verbal) se relacionavam ao mercado de trabalho, ao que respondeu afirmando: “Isso é” (informação verbal).

Da mesma forma, a entrevistada 2 diz: “Sobre a faculdade, **optei pela Educação Física por me dar mais oportunidades na vida profissional**” (entrevistada 2 - informação verbal).

Percebo, dessa forma, que mesmo o curso de Dança sendo uma opção para os profissionais da área, atualmente, encontram-se professores que optam pela Educação Física, mesmo seguindo a carreira docente em Dança, por considerarem que esse curso trará mais possibilidades no mercado de trabalho futuro.

Assim como as primeiras entrevistadas, as professoras 3, 4 e 5 abordam o entrelaçamento da Educação Física com a Dança em suas falas, lembrando que, na época da decisão pela graduação, não existia a possibilidade de cursar o ensino superior específico em Dança:

“Então eu procurei a educação física, eu gostava de dançar, mas **não tinha curso de dança. Eu acho que procurei a educação física por causa disso**, porque, dentro da educação física, o que mais me atraía era tudo aquilo que era dança [...]” (entrevistada 3 - informação verbal).

Eu acabei e entrei na faculdade de educação física influenciada pela dança porque eu olhei todos os cursos que tinham e nenhum me chegava tão perto. E aí acabei indo para a educação física [...]. **Foi o curso mais próximo da dança** [...]. Eu acho que se aproximam mais de eu estudar a questão anatômica, eu acho que isso aí é importante [...]. Tu estás dando aula, mas têm coisas que tu queres saber, como funciona, como é que é o funcionamento do corpo, eu acho que isso me influenciou bastante [...], estudar a parte do movimento do corpo, anatômica e biomecânica. Claro, que hoje já tem a faculdade que te ensina isso bem direcionado à dança [...], mas dá para lincar muita coisa” (entrevistada 4 - informação verbal).

Eu **queria continuar trabalhando isso, com dança** [...]. Eu queria trabalhar com dança, **não existia outro curso que eu pudesse fazer que atendesse as minhas necessidades na época**, estava na época de fazer faculdade [...], só existia em Curitiba. Nunca me passou pela cabeça, eu nunca quis sair daqui para fazer outra coisa, eu sempre quis ficar em Porto Alegre [...]. **Hoje, já têm cursos de Dança, mas, naquela época, não tinha, então, a opção que eu tive mais perto daquilo que queria fazer era Educação Física** (entrevistada 5 - informação verbal).

Observo que a busca pelo curso de Educação Física para essas entrevistadas se vinculou a não existirem cursos específicos na área da dança na época em que prestaram o vestibular, sendo uma opção por ser tornar o mais “próximo” aos seus interesses com relação aos conteúdos abordados nessa formação.

Brasileiro (2009, p. 45), em sua tese de Doutorado, ao comparar aspectos trazidos nos projetos pedagógicos dos cursos de Dança e de Educação Física, coloca a dança como um conteúdo comum em ambos os cursos e assim se expressa:

Tanto arte quanto educação física, ao definirem seus conhecimentos identificadores de área, referem-se à dança. Dessa forma, a dança é conhecimento identificador da área da educação física e da área da arte, e no caso da arte, tem uma formação específica em Licenciatura em Dança.

Da mesma forma, os estudos relacionados ao corpo se tornam presentes nesses cursos. Como traz Brasileiro (2013, p. 316), o corpo tem presença marcante tanto nos projetos dos cursos de Dança como nos cursos de Educação Física:

Os cursos procuram compreender a Dança e a Educação Física como constituintes das possibilidades corporais que o ser humano construiu e, tendo sua base de sustentação no corpo, como seu objeto e seu instrumento profissional, precisam dedicar-se aos estudos do corpo de forma a ampliar as possibilidades de entender as relações e as interações do ser humano em sociedade.

Exprime essas ideias Morandi (2012, p. 96) para quem: “O termo ‘dança’ aparece nos conteúdos de Educação Física desde os primórdios do exercício físico na educação”. Segundo as autoras, a dança, em seu aspecto histórico na área de Educação Física, estaria inserida em conjunto com a ginástica com o objetivo do movimento belo e gracioso, como já abordado anteriormente nessa pesquisa. Relata que, no curso superior em Educação Física, a dança aparece com diferentes nomenclaturas, destacando-se o termo *rítmica*²⁴.

Nascimento (2011), por sua vez, destaca que o termo Dança com relação à Educação Física, no Brasil, tem seu surgimento no período militar. Trazendo os aspectos históricos da dança com relação à educação física, a referida autora salienta que, em 1930, a dança ganha força com o surgimento do Sistema Universal de Dança (SUD) criado pela professora Marian

²⁴ Conforme Morandi (2012), o termo “rítmica” provém de um método musical de Émile Delcroze denominado eurtmia (rythmique) que se utilizava do corpo como aprendizagem do ritmo. Trago ainda Dantas, Dias e Mazo (2013, p. 37), ao relatarem que o método Dalcroze “propunha a reavivar o sentimento rítmico através da realização de movimentos em acordo com compassos e intervalos musicais. Para Dalcroze, a educação corporal deveria ocorrer através da música, destacando complementaridade existente entre o desenvolvimento motor e as capacidades sensíveis do ser humano”.

Gelena Baptist de Sá Earp, tendo a pesquisa desse sistema o intuito de colocar a dança como parte do currículo de educação física.

Dando continuidade aos aspectos históricos, Nascimento (2011, p. 24) relata que a disciplina Dança ao longo da década de 40 se disseminou para diversos cursos de Educação Física por todo o país:

A disciplina dança tornou-se influente ao longo da década, gerando um núcleo que liderou a disseminação da Dança em diferentes modalidades, pelas demais faculdades e escolas de Educação Física por todo o país nos anos subsequentes. Em seguida, a Dança passou a fazer parte dos currículos das licenciaturas de Educação Física em alcance nacional.

Nanni (2002) também aborda esses aspectos históricos, apontando que, em 1937, a disciplina Dança foi implementada no curso de Licenciatura em Educação Física da Escola Nacional de Educação Física do Rio de Janeiro que, atualmente, é intitulada Escola de Educação Física e Desporto da UFRJ pela professora Maria Helena Baptist de Sá Earp. A autora também salienta a questão da preocupação da cultura do corpo trazida na Educação Física e a grande ênfase que possuiu na Antiguidade Grega com os ensinamentos de Aristóteles e Platão.

Referente à busca dos profissionais da dança a diversas formações acadêmicas, Strazzacappa (2003, p. 184-185) traz as seguintes questões:

Como durante mais de vinte e cinco anos, a única faculdade a oferecer o curso de graduação em dança no Brasil era a Universidade Federal da Bahia, em Salvador, alguns desses dançarinos, impossibilitados de deixarem suas cidades por questões profissionais ou familiares, começaram a cursar outras faculdades, como: jornalismo, ciências sociais, pedagogia, filosofia, história, antropologia, psicologia, entre outras, na área de humanas; e educação física, fisioterapia, terapia ocupacional, medicina – na área da saúde. Houve aqueles que enveredaram pelas ciências exatas – mesmo se a ponte não parece tão evidente – cursando química, física e ciências da computação.

Por existirem, na época, ainda poucas graduações em Dança no Brasil, muitos dançarinos formados em escolas e academias de dança procuraram pelo curso superior em Educação Física, como ressalta Morandi (2012).

No estado do Rio Grande do Sul, destaque, da mesma forma, a procura de profissionais da Dança por outros cursos de formação acadêmica, visto que, em algumas cidades, não havia o curso Superior em Dança, tendo a Educação Física presença marcante. Observamos esse fato no estudo de Jesus e Dantas (2012) em que, ao entrevistar professores e coreógrafos de dança Jazz na cidade de Porto Alegre para compreender características coreográficas dos mesmos,

dos cinco sujeitos da pesquisa, quatro possuíam em sua trajetória de vida a formação acadêmica em Educação Física.

Não levar em conta os entrelaçamentos da Educação Física com a Dança, nesse sentido, é um grande equívoco histórico. Saliento que importantes personagens da dança do estado do Rio Grande do Sul estão vinculados ao curso de Educação Física, como, por exemplo, uma das pioneiras da dança nesse estado, a professora Petzhold²⁵, entre outras importantes personalidades que marcaram e marcam essa história.

Quanto à localidade dos cursos de formação em Dança, é percebida uma transformação desse cenário ao longo dos anos. Atualmente, observo um período de transição com relação à trajetória acadêmica dos profissionais da dança. Aqueles que possuem interesse em seguir a carreira docente têm a oportunidade de realizar essa formação específica na área com mais facilidade, pela expansão dos cursos de dança no território brasileiro, como apontam os estudos de Pereira e Souza (2014).

A entrevistada 6, que cursou ambos os cursos de graduação, Dança e Educação Física, trazendo também o motivo de sua trajetória na dança como fator para entrada nos cursos, acrescenta de forma interessante que um curso complementou o outro em sua formação:

Na verdade, o **motivo que me fez escolher Educação Física foi a dança**, de poder dar aula de dança, pra poder ser professora de dança, eu só tinha duas possibilidades, ou fazer educação física ou era fazer dança [...], eu **acabei fazendo as duas**. E **foi bom porque uma complementou a outra** [...] (entrevistada 6 - informação verbal).

A relação da trajetória em dança com a escolha pelo curso evidencia-se também na fala da entrevistada 7 quanto à escolha pela Licenciatura em Dança:

“Eu acho que eu sempre soube que eu queria fazer isso, como eu já falei, e quando eu descobri que tinha, aliás, foi a minha professora que me avisou que tinha, eu não pensei duas vezes, vou ir e vou ver o que dá [...]. **Tem relação com tudo que eu já vivi até agora**” (informação verbal).

Importante se fazer lembrar que a formação superior em Dança surge no Brasil no ano de 1956, com o primeiro curso superior em Dança na Universidade Federal da Bahia (UFBA), portanto, possui mais de cinquenta anos, apesar de muitos ainda não terem conhecimento da existência de cursos superiores na área.

²⁵ Freire (2002, p.16) traz aspectos da história de vida de Tony Petzhold: “Ao longo de seus 86 anos de existência, não mediu esforços para desenvolver o movimento da dança em Porto Alegre [...]”. Quanto a sua presença no curso de Educação Física, Freire (2002, p. 28) infere: “Em 1940, ingressa na Escola Superior de Educação Física - UFRGS”.

Bergallo (2003, p. 95) compreende que os cursos de formação superior voltados ao estudo do movimento e artes têm dificuldade de legitimarem-se socialmente como cursos universitários: “parece permanecer no imaginário coletivo que a universidade é séria demais para formar profissionais que se dedicam às artes do corpo, do esporte ou do entretenimento”.

O segundo curso de Dança no Brasil surgiu na Faculdade de Artes do Paraná (FAP), em 1984.

Pereira e Souza (2014), por meio de uma pesquisa realizada no e-Mec²⁶, constataram que, atualmente, existem 29 instituições de ensino superior que oferecem o curso de Dança no Brasil, formando um total de 39 graduações em Dança entre bacharelado e licenciatura. A pesquisa aponta que, embora se tenha constatado uma lacuna entre o surgimento do primeiro e segundo curso superior em Dança no Brasil, nos últimos anos, a oferta dessa formação tem aumentado:

Pode-se afirmar que o nítido e vertiginoso crescimento da oferta de formação superior em dança no Brasil coincide com a implementação do Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais²⁷ – REUNI, especificamente nas instituições públicas federais (PEREIRA; SOUZA, 2014, p. 5).

Os autores trazem dados, os quais demonstram que, após o ano de 2007, ano em que foi realizado o Decreto nº 6.096 (BRASIL, 2007a), que instituiu o REUNI, houve um aumento do número e da periodicidade de oferta dos cursos de graduação em Dança no Brasil.

Interessante o que complementa Akkari (2011, p. 110), ao trazer que há uma tendência internacional na formação de professores relacionada à universitarização ou terceirização da formação: “A alternativa da política educacional em confiar a formação de professores a instituições de nível superior tem como objetivo propiciar aos professores uma formação mais científica e menos baseada em ‘receitas’”.

O Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) fomenta o desenvolvimento da formação superior no Brasil. A meta 12 do PNE traz como objetivo elevar a taxa bruta de matrícula no ensino superior para 50% e a líquida para 33%, abrangendo a população entre 18 e 24 anos. Dentre as estratégias colocadas, está a ampliação de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, a expansão, o financiamento estudantil e o fomento à oferta de formação

²⁶ O e-Mec é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil (BRASIL, 2014a).

²⁷ O REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais consiste em um programa do Governo Federal que visa à expansão do ensino superior, tendo como objetivo ampliar o acesso e a permanência no ensino superior. Com este programa, o governo federal adotou medidas que criaram condições para que as universidades federais promovessem expansão física, acadêmica e pedagógica (BRASIL, 2010).

de pessoal em nível superior, considerando as necessidades do desenvolvimento do país. A meta 15 do PNE traz apontamentos que fomentam a formação acadêmica específica para o ensino na educação básica, que deve ser obtida em nível de licenciatura na área de conhecimento em que os professores atuam.

Os dados trazidos por Pereira e Souza (2014) apontam que, da totalidade de graduações existentes no Brasil, desde a criação do primeiro curso, quinze graduações em Dança foram criadas nos últimos seis anos. O local onde essas graduações acontecem também foi apontado pelos autores, observando que a maioria está em instituições públicas.

Quanto às duas vertentes de formação, bacharelado ou licenciatura, os mesmos autores destacam um documento aprovado em 2003 e publicado no Diário Oficial da União, o Parecer CNE/CES nº 0195/2003, que define os dois campos distintos da graduação em Dança no Brasil. Segundo o parecer:

O curso de graduação em Dança deve propiciar uma formação profissional com duas vertentes: a primeira comprometida em formar o profissional envolvido com 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 das danças, especialmente para portadores de necessidades especiais ou ainda que utiliza a dança como elemento de valorização, de alto estima e de expressão corporal, visando integrar o indivíduo na sociedade, consolidados em cada movimento e em cada plasticidade, na dança em educação especial, a harmonia dos componentes motor, cognitivo, afetivo e emocional (BRASIL, 2003, p. 04-05 apud PEREIRA; SOUZA, 2014, p. 9).

Em todo Brasil, o número de licenciaturas se sobrepõe ao número de bacharelados em Dança. Os autores exprimem que a região com maior número de cursos de dança no Brasil é a região Sudeste, com onze cursos de licenciatura e oito cursos de bacharelado. No Norte, são duas licenciaturas e um bacharelado, no Nordeste, seis licenciaturas e dois bacharelados, no Centro-Oeste, três licenciaturas e nenhum bacharelado e, no Sul, são cinco licenciaturas e dois bacharelados.

Importante destacar que, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394 (BRASIL, 1996), a arte está inserida como disciplina obrigatória da educação básica, e a dança como um saber a ser trabalhado dentro do espaço escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) da área das artes colocam a dança como uma das linguagens artísticas a serem trabalhadas; juntamente estão a música, o teatro e as artes visuais. Morandi (2012a) acrescenta que, apesar de a legislação representar um avanço para a formação dos cidadãos, não especifica claramente o profissional que poderia trabalhar com essa disciplina. Com o crescimento dos cursos de licenciatura das diversas áreas da arte, inclusive a dança, como observado no estudo

de Pereira e Souza (2014), há uma tendência para que os professores com formação acadêmica em dança sejam responsáveis por essa disciplina nos espaços escolares.

No Rio Grande do Sul, em 1998, surge o primeiro curso superior em Dança, na UniCruz, Universidade da Cidade de Cruz Alta, tendo suas atividades encerradas em 2010. Corrêa e Nascimento (2013) apontam que, no momento, existem cinco cursos de Licenciatura em Dança no Rio Grande do Sul e um curso de Bacharelado, estando eles localizados em diferentes cidades: Montenegro (UERGS), Pelotas (UFPEL), Canoas (ULBRA), Porto Alegre (UFRGS) e Santa Maria (UFSM). No estado gaúcho, também tivemos o curso superior de Tecnologia em Dança da ULBRA, que funcionou com esse formato de 2003 a 2008, após passando para licenciatura em Dança, conforme Pereira e Souza (2014).

Destaco que as entrevistadas 8 e 9 fizeram a formação no curso superior em Tecnologia em Dança e acabaram por cursar o ensino superior, anos após a prática docente em dança, não acontecendo logo após a saída do ensino Médio, por não considerarem interessante cursar uma graduação que não estivesse vinculada à área da dança na época de seus vestibulares.

A entrevistada 8 optou por fazer cursos livres, buscar o conhecimento fora do espaço acadêmico. A entrada no curso se deu no decorrer de sua trajetória como professora com a abertura do Curso Superior de Tecnologia em Dança:

Bom, eu fiz o tecnólogo em dança que, na época, era a única coisa que a gente tinha. Eu sempre quis fazer uma faculdade de dança. Quando chegou a época do vestibular, não existe dança [...]. Bom, daí eu acabei não fazendo, não fiz vestibular [...]. E fiquei sempre viajando, fui para Nova Iorque, fui para Buenos Aires, sempre fazendo cursos, muitos cursos, o que tinha aqui em Festival, tudo, sempre me aprimorando [...]. Mas eu queria um curso superior em Dança, ter esse título. Porque era aquela minha sede de aprimorar o que eu sabia e saber se o que eu sabia era o suficiente [...]. Então, quando surgiu, eu nem sabia, uma colega minha, a professora X, fez o convite, ‘olha, vai abrir tecnólogo, eu vou fazer vestibular, vamos fazer?’, ‘Vamos’ [...]. O motivo foi esse, porque **eu sempre quis uma formação acadêmica, o ensino superior” (entrevistada 8 - informação verbal).**

No mesmo sentido, a entrevistada 9 realizou o curso Tecnólogo em Dança no decorrer de sua trajetória docente, apontando a não escolha pela Educação Física por compreender que esse curso não atenderia suas expectativas, estando mais vinculado à área esportiva e não artística:

Porque eu sabia que eu queria trabalhar profissionalmente com Dança quando eu fui fazer a faculdade e todas as minhas amigas que dançavam elas faziam Educação Física. E eu disse, não, para mim, é uma formação que não me interessa. Não que seja ruim, mas para mim não me interessa. Eu não quero fazer esporte, eu quero fazer uma arte (entrevistada 9 - informação verbal).

Nesse sentido, trago Morandi (2012), ao indicar que, mesmo a Educação Física e a Dança possuem interfaces, cada uma traz suas peculiaridades. Conforme a autora, “elas podem se relacionar de maneira interdisciplinar, porém, conhecendo e respeitando muito bem suas singularidades e competências” (MORANDI, 2012, p.105). A dança e o movimento corporal se tornam presentes em ambas as formações, porém, com diferentes intencionalidades.

Percebo as diferenças entre os cursos de formação, trazidas ao longo da escrita, porém, também compreendo que, para algumas das professoras, a Educação Física se tornou uma escolha de formação interessante para sua prática docente em dança. Assim, mesmo as entrevistadas trazendo em suas palavras posicionamentos por vezes diferentes com relação aos cursos, todas optaram por realizá-los pela influência que a dança teve em suas trajetórias, buscando permanecer dentro dessa área e procurando uma formação acadêmica que contribuísse para sua docência.

Uma das entrevistadas assim se posiciona com relação à importância da formação acadêmica para o profissional da dança:

[...] eu tenho uma coisa assim na dança que me deixa chateada, é a questão de que, hoje, qualquer pessoa é professor de dança. **Uma coisa é tu seres bailarina, outra coisa é tu seres professor. E, no momento que eu senti que o que eu queria era ser professora, eu busquei essa formação acadêmica.** [...]. Hoje, todo mundo que é bailarino pode ser professor, e eu acho que não é isso. Eu acho que é injusto eu chegar aqui e dizer que sou professora e não ter uma formação. Eu acho que tu precisas ter o estudo da psicologia, da educação [...] (entrevistada 1 - informação verbal).

Freire (2013, p. 93) complementa ao tratar da responsabilidade que se vincula à prática pedagógica, em suas palavras, “quanto mais penso sobre a prática educativa reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, mais me convenço do dever nosso de lutar para que ela seja realmente respeitada”. Acredito que a fala da entrevistada se posicione nessa direção. Ao perceber a responsabilidade desse ofício e a relevância do curso universitário em sua formação, questiona a situação do campo profissional da dança hoje, no qual ainda não existe uma exigência da formação acadêmica para seu ensino nos espaços não formais.

Considero interessante trazer o que aponta a Classificação Brasileira de Ocupações²⁸ (CBO) com relação à formação do docente em dança. A CBO contempla diversos títulos para

²⁸ A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) foi instituída pela portaria ministerial nº 397, de 9 de outubro de 2002, e tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares. A CBO é um documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro (BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**. 2007b. Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>>. Acesso em: 10 set. 2014).

o profissional da dança dentro da categoria “artistas da dança”. Sendo eles: assistente de coreografia, bailarino (exceto danças populares), coreógrafo, dramaturgo de dança, ensaiador de dança e professor de dança (*mâitre* de ballet). É descrito que esses profissionais teriam como atividades conceber e concretizar um projeto cênico em dança por meio da montagem de obras coreográficas, executar apresentações públicas de dança (para isso preparar o corpo, pesquisar movimentos e ensaiar coreografias) podendo ensinar a dança. Essas atividades possíveis ao artista da dança, colocadas pela CBO, nos mostram o grande campo de atuação profissional da dança, estando o professor de dança incluído nesse campo. Quanto às condições gerais de exercício da profissão, é colocado que esses profissionais trabalhariam nas áreas de criação, pesquisa e ensino da dança. A CBO fala que o profissional da dança pode trabalhar em companhias de dança com vínculos formais de trabalho, assim como de forma autônoma, colocando essa última como a situação mais comum.

Quanto ao ensino da dança, a CBO faz um detalhamento dessa atividade, que englobaria: ministrar aulas magnas de dança, ensinar técnicas de dança para companhias profissionais, reciclar professores de dança, ensinar dança para amadores, ensinar técnicas corporais, ensinar técnicas de dança (ballet clássico, moderno, contemporâneo, sapateado etc.), ensinar técnicas e métodos de improvisação, ensinar técnicas e métodos de composição, ensinar técnicas e métodos de criação, ensinar técnicas e métodos de análise de movimento, realizar oficinas de dança e realizar seminários e palestras em dança.

Quanto à formação e experiência exigida desses profissionais, é colocada pela CBO que não é exigida uma escolaridade formal determinada, embora seja observada uma tendência que, segundo apontado no documento, vem ocorrendo no mundo das artes em geral, rumo a uma profissionalização. O documento aborda que, cada vez mais, é desejado que o profissional da dança tenha um curso superior na área e, para o exercício pleno da atividade, tenha mais de cinco anos de experiência.

O querer ser professora é uma consideração que também se mostra presente na fala de algumas das entrevistadas para a entrada no curso de ensino superior:

“Porque **eu queria me formar uma professora**, porque era uma realização para mim, uma realização pessoal [...]” (entrevistada 1 - informação verbal).

“**Queria ser professora** de dança, já tinha essa ideia [...]” (entrevistada 4 - informação verbal).

“Eu acabei juntando que eu **queria ser professora** de criança e com a dança já juntou tudo [...]” (entrevistada 6 - informação verbal).

“Eu **sempre soube que iria dar aula** [...]. Eu achei uma forma de me estabelecer profissionalmente assim” (entrevistada 7 - informação verbal).

A escolha em ser professor parece-me óbvia em um primeiro momento, mas percebo que nem sempre se torna tão clara assim para todos os alunos quando optam por fazer uma licenciatura, por exemplo. Conforme Pereira (2013), a escolha por um curso de graduação tem maior relação com a afinidade que o estudante possui com a área de conhecimento do que pela sua formação em uma licenciatura. Conforme o autor, “boa parte dos alunos de licenciaturas só se dá conta de que está fazendo uma formação para o magistério quando já está dentro do curso” (PEREIRA, 2013, p. 199).

Dessa forma, percebo que, na área da dança, esse fato pode se tornar presente, visto que muitos alunos entram nos cursos com experiências anteriores por sua prática como dançarinos. Questiono-me: Será que todos que optam por esses cursos compreendem que ser dançarino é diferente de ser professor? Estou fazendo o curso somente porque gosto de dançar ou porque quero ensinar a dançar? Dessa forma, o motivo do “querer ensinar”, “querer ser professor” não se mostra mais com tanta obviedade, e sim como um fator de consciência do estudante com relação a sua entrada em uma graduação com o intuito de contribuição à sua docência na dança e não somente pela afinidade da disciplina “dança”.

Outro fator que se mostrou presente na fala de uma das entrevistadas quanto a um motivo profissional para a entrada no ensino superior se relacionou à exigência advinda do Conselho de Educação Física, que buscava a fiscalização dos profissionais que trabalham na área da dança. Conforme a professora:

[...] **teve aquele problema todo da ESEF uma época, do CREF, da Educação Física** [...]. Apesar que, se tu tivesse alguém com CREF, alguém da Educação Física trabalhando como direção da escola, que eu sempre tive a professora X [...], estava tranquilo. Mas, depois daquilo, eu disse, ‘não, mas eu preciso ter uma graduação a nível superior’ [...]. A busca por conhecimentos, a busca de acrescentar alguma coisa a mais [...] (entrevistada 8 - informação verbal).

Com relação a essas tensões entre a dança e a educação física vinculada à fiscalização dos profissionais que trabalham na docência em dança, Strazzacappa (2003, p. 185) assim se posiciona:

As discussões sobre os limites entre a dança e a educação física acirraram-se no final da década de 1990, ultrapassando os muros da educação básica, em função da leitura equivocada de uma lei instaurada em 1998 (9696/98) que criou o Conselho Federal de Educação Física (Confef) [...]. O equívoco está em se considerar a dança como simples “atividade física”, logo, sujeita a fiscalização do recém-criado conselho. Os responsáveis por essa leitura equivocada alegam que a lei 6533/78 conhecida como

lei do artista, não prevê a condição do professor, cabendo então a este conselho fiscalizar as aulas de dança.

No mesmo sentido, Pereira e Souza (2014) apontam que o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e o Conselho Regional de Educação Física (CREF), como entidades reguladoras, em nível nacional e estadual respectivamente, das profissões que têm como seu campo as atividades físicas, e dentre elas, a dança estaria inserida. Conforme os autores, essas entidades se colocam na posição de proteção aos danos que poderiam ser causados à saúde de pessoas que não fossem orientadas por profissionais capacitados para tal atividade.

Conforme Pereira e Souza (2014, p. 12):

Há que se considerar, nesse prisma, a Resolução nº 046/2002 do Conselho Federal de Educação Física, que instituiu a obrigatoriedade de registro dos profissionais que atuam nas diferentes áreas que trabalham com o corpo. Percebendo-se nesse contexto vários profissionais da dança, foram contrários à normativa, culminando no projeto de Lei nº7.370/2002 que libera a dança (episteme arte) da fiscalização do conselho.

Dessa forma, uma das entrevistadas evidencia, em sua trajetória, a preocupação com relação a essa exigência do Conselho de Educação Física que acabou por culminar em um dos motivos por sua entrada no curso superior em Dança. Os desconfortos entre a dança e a educação física se mostram presentes em suas histórias pelo fato de a dança estar inserida em ambas as áreas como campo de atuação profissional.

Morandi (2012), ao tratar das tensões entre as áreas, coloca que, pelo fato de a dança estar inserida tanto nas artes, quanto na educação física, poderia este ser um fator positivo no intuito de estar mais efetivamente presente no espaço escolar, porém, geralmente, traz consequências negativas quando uma área acaba sendo destituída de sua responsabilidade, visto que a outra já desenvolve esse conteúdo.

Após o curso de graduação, evidenciou-se, na fala de três entrevistadas, a busca pelo curso de especialização. Duas professoras fizeram especialização em Dança e uma em Pedagogia da Arte. Em minha trajetória, cursar uma especialização em Dança se tornou uma forma de aprofundar conhecimentos específicos na dança, foi uma forma de começar a ver essa arte além da escola de dança, ter consciência de sua amplitude como campo de conhecimento. Quanto à busca por um curso de especialização, evidencia-se, de forma resumida, na fala das entrevistadas:

“E, depois, quando eu **fui procurar a especialização**, é justamente para ter uma especialização dentro da dança que eu não tinha [...]” (entrevistada 5 - informação verbal).

“[...] **a especialização que eu conheci outras coisas** que eu não tinha tido contato” (entrevistada 6 - informação verbal).

“[...] **tinha muita gente interessante, e eu fiquei muito curiosa para saber como seria**, aí eu pensei ‘vai ser bom’. E realmente foi muito bom” (entrevistada 9 - informação verbal).

Conforme Aquino (2003), o ensino da dança vem se consolidando ao longo dos anos nas universidades brasileiras, além de graduações, as pós-graduações na área da dança são oferecidas aos alunos que desejam seguir essa carreira profissional. Conforme traz a autora:

A perspectiva de atuação em um mercado de trabalho mais diversificado e exigente tem atraído uma nova geração de artistas para o ambiente universitário. E, por sua vez, o meio acadêmico, sensível a demanda da sociedade para a área e buscando atendê-la através da criação de novos cursos de graduação e pós-graduação (AQUINO, 2003, p. 40,41).

Uma das entrevistadas ainda cursou o Mestrado Acadêmico em Ciências do Movimento Humano, tendo exercido sua docência também no Ensino Superior em Educação Física. Quanto a essa docência no Ensino Superior, a professora relata:

[...] a professora que dava era da música, só que eles queriam alguém que entendesse de música só que fosse da Educação Física. E aí eu **comecei a trabalhar com essa disciplina**. Eu fiquei dois anos assim, como professora substituta e professora horista que eles chamavam [...]. Modifiquei completamente a disciplina. Que era só teoria de música assim, e o pessoal não gostava de fazer, aí comecei a colocar movimento junto, comecei a colocar aula prática junto, o pessoal, os alunos da ESEF mesmo, daí eles começaram a gostar mais [...]. Era Rítmica, Ritmos. Depois ficou Rítmica Fundamentos. Depois, eu troquei para **Análise e Expressão Rítmica**. Porque eu achava Rítmica não era um nome apropriado, não era para esse tipo de conteúdo que a gente dava ali naquela disciplina (entrevistada 3 - informação verbal).

Assim, por meio dos motivos pessoais e profissionais trazidos ao longo da escrita, percebemos influências que impulsionaram as professoras investigadas à entrada em um curso superior. Independentemente de qual o curso escolhido ou se tiveram a possibilidade de escolher ao longo de suas trajetórias, todas buscaram por meio da formação “ir além”, “buscar algo” que contribuísse para sua docência na dança. Mas, questiono-me: de que maneira esses cursos foram percebidos por essas professoras? De que forma eles influenciaram as professoras que hoje são?

Trago, a seguir, as contribuições das entrevistadas, apresentando, em sua trajetória, a formação em Educação Física, Bacharelado e Licenciatura. As respostas, independente da ênfase do curso, estiveram vinculadas aos respectivos pontos: Educação Física como forma de

“abrir olhares” para outros saberes; organização melhor da aula de dança; entendimento do corpo do aluno, seu desenvolvimento e aprendizagem motora (vinculadas às disciplinas do curso); forma de reflexão sobre a prática docente em dança; respeito que o professor deve ter à diversidade/à heterogeneidade dos seres; consciência da prática de exercícios físicos no mundo contemporâneo; pensamentos na postura que o professor deve ter diante de seus alunos; perda do medo de trabalhar determinadas tarefas da profissão (trouxe mais confiança e tranquilidade para a prática docente em dança); não abordagem de tanto conhecimento específico na área da dança; oportunidade de repensar a maneira de dar aula.

Essas considerações a respeito das influências do curso, primeiramente com relação à formação em Educação Física Bacharelado, são evidenciadas nas falas que seguem:

Quando eu entrei na faculdade, eu pensava ‘eu quero ser professora de dança e ponto’. **Quando eu estava lá dentro, eu comecei a ver, ‘eu também posso fazer isso, isso [...]. Eu consegui dividir melhor a minha aula, fazer todos os momentos dela, entender que tu estás lidando com um corpo humano, que existem mil coisas e que não é só o corpo, entender o que eu posso refletir nela se eu passo algum exercício, como aquilo vai influenciar no corpo delas [...].** Antes, eu dava aula de dança, eu ensinava o exercício, mas eu não sabia que aquilo poderia te influenciar em outras coisas [...]. Tem uma coisa que eu aprendi também na faculdade, **que cada um é cada um e aquele exercício que eu vou passar para ti, não pode ser bom para outra pessoa [...].** A gente está vivendo em uma geração que as crianças não brincam tanto, não pulam corda no colégio, não correm e eu tento fazer isso aqui também. **Ter um momento delas brincarem, delas conviverem. E eu tento muito ensinar essas coisas básicas que vão ensinar no resto da vida [...].** E eu também penso muito que tu ensinares uma criança agora a dançar, aquilo ela pode levar para a vida dela (entrevistada 1 - informação verbal).

Eu acho que **a faculdade mostrou muita coisa que eu já tinha visto anteriormente,** nas cadeiras de dança e de ginástica, são coisas bem relacionadas ao que trabalhei desde os 15 anos, então era uma coisa que eu já tinha um pouco de conhecimento. **Mas, é outra forma de aplicar [...]. Tu aprendes a como te portar perante o aluno.** Então, eu acho que também foi uma forma que enriqueceu o currículo. Porque **eu já sabia dar aula, eu já dava aula, mas eu acho que esse outro olhar acadêmico assim, com responsabilidade, com outra maturidade, me influenciou muito assim, a maneira de dar aula, de como tu tens que te portar [...], acabou criando outros olhares,** outros olhos de como administrar uma aula. Às vezes, eu tenho muito medo de fazer alguma coisa errada [...]. Eu **consigo ver que eu tenho mais segurança de aplicar as coisas [...].** A gente acaba criando segurança porque a gente já tem a vivência da dança, das aulas, tudo, mas **essa parte mais acadêmica, mais formal, baseada em artigos... Isso também me deu muito mais segurança** (entrevistada 2 - informação verbal).

Percebo que esse curso trouxe importantes contribuições na formação docente das entrevistadas. Mesmo não estando vinculado à área de licenciatura, o curso proporcionou que as professoras tivessem um olhar mais cuidadoso com relação aos seus alunos, o respeito a sua individualidade, ao seu corpo, trazendo mais segurança para que pudessem exercer sua

profissão docente. Considero interessante salientar que o egresso de um curso de Bacharelado em Educação Física tem como possibilidade de campo profissional o ensino de atividades vinculadas a essa área em academias ou clubes, ou seja, locais não formais de ensino.

Interessante ressaltar que as duas professoras comentam sobre as reflexões que puderam fazer com relação a sua prática como docentes durante o curso, visto já terem essa experiência anteriormente à entrada no ensino superior.

Tardif (2002), ao tratar dos saberes profissionais, oriundos das instituições de ensino como as faculdades, por exemplo, percebe a importância de integrá-los à prática docente. Conforme o autor:

Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo (TARDIF, 2002, p. 37).

Perrenoud (2002) enriquece ao afirmar que a formação de professores, inicialmente, se centrou nos saberes que deveriam ser ensinados e que, há pouco tempo, começou a se conhecer a importância do domínio teórico e prático dos processos de aprendizagem, visando a uma formação realmente profissional. O autor destaca a importância de um profissional reflexivo, enfocando a teoria e a prática como importantes na formação de um ofício.

Na dança, observando que a formação, ao longo da história, se deu com mais profundidade na prática, a formação acadêmica teria como um dos seus objetivos a reflexão “da e na” ação, sendo que, para Perrenoud (2002), está relacionada a uma autonomia e responsabilidade social.

As pesquisas de Ugaya (2011) e Barbosa (2011) também apontam para a importância da universidade como um espaço de reflexão crítica sobre a prática.

Com aproximações às influências percebidas pelas duas primeiras entrevistadas, as professoras com formação em Educação Física Licenciatura trouxeram, em suas falas, as contribuições desse curso para que fossem hoje as professoras que se tornaram:

“Eu acho que, na Educação Física, eu **tive excelentes professores também. E isso me trouxe uma bagagem.** E me influenciou muito no que eu fiz depois, no que eu, na minha maneira de transmitir [...]. Acabou refletindo no trabalho todo que eu fiz depois” (entrevistada 3 - informação verbal).

Então, a questão de lesão, chega uma bailarina lá ‘ah, estou com uma lesão no ísquio’, aí que já fala ‘tu não pode fazer nada an avant’, ‘não posso porque dói’. Te agrega essas coisas todas [...], a gente enxerga algumas coisas diferentes. Acho que mais a relação anatômica, a parte de estudo mesmo [...]. **Depois que tu aprendes as coisas, a parte anatômica e biomecânica, eu acho que aí tu enxergas melhor teu aluno** (entrevistada 4 - informação verbal).

[...] Então, a gente tem muitas **cadeiras de didática**, de como fazer isso, evolução das crianças, de tal fase a tal fase tem mais ou menos essas características [...]. Porque tu já tens a prática, **tu pegas um conteúdo teórico que faz tu pensares na tua prática** [...], de **psicologia, de desenvolvimento motor** [...]. Vem aquela história, eu aprendi lá no desenvolvimento motor que eu sei que uma criança de 8 anos não vai fazer a mesma coisa que uma criança de 10 [...]. E isso também **acaba te trazendo um pouco daquela tranquilidade para ti trabalhar** [...]. Então, isso que tu aprendes na teoria na faculdade eu acho que te ajuda muito (entrevistada 5 - informação verbal).

Nas falas das professoras, evidencia-se que a formação acadêmica contribuiu na prática docente em dança das professoras por meio de disciplinas oferecidas nesse curso e pelos professores que as ministraram. Salientam-se disciplinas voltadas à área médica, como a anatomia e a biomecânica, evidenciadas na fala da entrevistada 4, que fizeram com que a professora conseguisse “enxergar” melhor seu aluno. Assim como as demais disciplinas citadas pela entrevistada 5: desenvolvimento motor, didática, psicologia. As entrevistadas percebem que, por meio dos conteúdos desenvolvidos no curso, conseguem trabalhar a docência na área da dança com maior segurança e tranquilidade, trazendo conhecimentos de um saber-fazer que contribuiu à sua docência hoje.

Josso (2004, p. 54), ao tratar das experiências de vida que nos formam, infere que:

‘Pensar as suas experiências’ diz respeito não a uma experiência, a uma vivência, particular, mas a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências. Neste campo, reflexões como: ‘o que eu extraio como conhecimentos e saber-fazer do conjunto destas experiências’ orientam o trabalho biográfico, qualquer que seja a temática escolhida [...].

Dessa forma, pedir que as entrevistadas reflitam a respeito de momentos de sua trajetória acadêmica fez com que as mesmas pudessem perceber, no itinerário de sua formação, influências que são desveladas hoje em sua prática docente e que, por vezes, não paravam para pensar.

Quanto ao curso de Dança Licenciatura ou Curso Superior de Tecnologia em Dança, foram trazidas as seguintes contribuições com relação à docência em dança: conhecimento de qualidades de movimento, história da dança, outras técnicas de dança, espetáculos de dança que já existiram/coisas que acontecem nessa área no mundo; maturidade para perceber novas

possibilidades de pensar a dança; ajudou a pensar tecnicamente a dança; perceber a importância da consciência corporal e conhecer o próprio corpo; e respeitar a diversidade de corpos.

A entrevistada 6, graduada pelas duas formações, Dança e Educação Física, faz uma relação entre esses cursos:

Teve algumas coisas na formação da Educação Física, principalmente em questões mais corporais, anatomia, fisiologia que na dança eles não enfocam tanto isso. Questão de corpo mesmo, de saber o que é que está acontecendo dentro do corpo enquanto tu estás dançando, está fazendo atividade física [...]. E já na Dança tem muitas coisas que a Educação Física, mesmo tendo uma ou outra cadeira de dança, não chega nem a falar [...]. Se eu não fizesse dança eu não saberia. Então, pra mim, **uma complementou a outra [...].** A Educação Física [...], também a questão de **recreação**. De atividades recreativas com as crianças, algumas atividades pedagógicas, como tu podes através de uma brincadeira ensinar algumas coisas [...]. **E na questão da dança, todas as coisas ligadas com tipos de movimento, que é Laban, que eu nunca tinha visto e vários conhecimentos de outras danças e história que eu não fazia ideia,** a não ser do ballet que eu já tinha uma vaga ideia, de como era a história. E coisas de **apresentações e espetáculos, que eles foram me dando essas informações para gente assistir, pesquisar, ver o que está acontecendo no mundo, o que as pessoas fazem, como fazem [...]** (informação verbal).

Ficam evidenciadas, nas falas da entrevistada, as diferenças que considera a respeito dos dois cursos, porém, também acredito ser significativo o fato de os dois cursos trazerem contribuições para sua docência, conforme complementa a entrevistada:

“[...] para mim fez muita diferença ter uma formação como professora [...]. Depois com o tempo, **fui vendo a diferença e a importância de fazer as duas faculdades [...]**” (entrevistada 6- informação verbal).

Com relação à Educação Física e a limitação com relação ao conteúdo dança, a entrevistada assim se manifestou:

“**Chegou um momento que a faculdade de Educação Física não acrescentava mais nada pra mim em relação à dança,** a não ser nas questões de metodologia de ensino etc. Mas conteúdos de dança ela na dava mais conta, pois não era o objetivo deste curso” (entrevistada 6 - informação verbal).

Nessa direção, a entrevistada 5 também relata que o curso de Educação Física traz conhecimentos limitados com relação à Dança, especificamente:

As pessoas que nunca dançaram não vão conseguir dar uma aula de dança com as cadeiras que aprenderam dança. Isso me fez buscar uma especialização em dança, para eu aprender alguma coisa que fosse mais específica na dança, para focar alguma coisa direcionada para o que fazia, porque só o que fazia na faculdade realmente foi muito pouco e como eu já trabalhava na prática, a minha prática era muito melhor do que eu aprendi na teoria [...] (entrevistada 5 - informação verbal).

Para Morandi (2012), o conteúdo dança nos cursos de Educação Física se torna restrito e essa questão se reflete na escola básica, na qual poucos professores se sentem aptos para trabalhar a dança em suas aulas. Dessa forma, os professores que trabalham com esse conteúdo em suas disciplinas na escola básica geralmente são aqueles que já possuíam experiências com a dança anteriores ao curso superior.

Entretanto, para Nanni (2002), a disciplina da dança a ser desenvolvida nos cursos de Educação Física, quando bem ministrada e absorvido o conteúdo, assim como outros do mesmo curso, contribuem para um bom desempenho do professor, cabendo a ele aprofundar seus conhecimentos quanto a esse saber. Nesse sentido, trago também Ugaya (2011) que, ao focalizar em seus estudos os saberes relacionados à dança no curso de Educação Física, evidencia que a disciplina de dança oferecida contribuiu significativamente na formação inicial dos estudantes universitários.

Quanto ao curso de Licenciatura em Dança, a entrevistada 7, formanda nessa graduação, traz as respectivas considerações:

Mudou a minha aula [...], que, inicialmente, quando eu entrei na faculdade, foi um choque [...], **os professores tinham uma ideia totalmente oposta daquilo que eu fazia, tinha uma crítica muito forte** [...]. Eu precisei muita maturidade para entender e respeitar [...], eles têm coisas incríveis, maravilhosas que **eu posso estar usando e aprendendo com eles e que é muito positivo em minha vida e, conseqüentemente, para a minha aula. Hoje, muitas coisas da faculdade, obviamente, faço em aula, me fez melhorar** [...]. Tecnicamente [...]. A questão de que eles vêm da ideia lá com uma questão de muito mais **respeito ao corpo da pessoa** [...]. A gente trabalha muito a questão de consciência corporal, de conhecer o nosso corpo [...], eu utilizo coisas de **consciência corporal** com elas também, porque eu acho que a gente tem que se conhecer. A gente tem que se conhecer primeiro para poder fazer, executar movimentos [...], **cada uma tem um corpo, uma forma**, um jeito que vai reagir da forma dela, a gente também não pode querer que seja um padrão [...] (informação verbal).

Strazzacapa (2012a, p. 13), ao falar dos cursos superiores em Dança, destacam que:

Quem vai para a faculdade de dança quer – além de dançar, é claro – discutir, analisar, pesquisar, criticar, historiar, documentar a dança. Quer ampliar seus horizontes, conhecer novas tecnologias, estabelecer pontes com outras áreas do conhecimento, questionar o papel da dança na sociedade, produzir, criar, escrever e lecionar a dança.

Trago também Lopes (2009) ao destacar que os alunos que entram na graduação em Dança trarão para esses espaços conceitos de dança que são construídos nos espaços não formais de ensino, nos quais participam como dançarinos durante grande parte de sua formação.

Com relação à faculdade de Dança e seus contrapontos com a Educação Física, a mesma entrevistada acrescenta:

Eu acho que **é muito importante pela questão de abertura de olhares**. Porque que eu vejo pessoas que se formaram em Educação Física ou não se formaram que continuam dentro daquele mundo, que é aquele lugar ali onde eles dão aula, onde eles dançam [...]. **A dança é um campo de estudo gigantesco, como qualquer outra área** (entrevistada 7 - informação verbal).

A fala da professora corrobora o que traz Strazzacappa (2012a), ao defender o ensino superior em dança, colocando que a dança é uma área de conhecimento autônoma, possuindo pesquisa própria, estabelecendo relações com outras linguagens artísticas e dialogando com as ciências.

Quanto ao curso superior de Tecnologia em Dança, apontam-se algumas colocações:

Positivo é que eu tinha um curso superior, como eu queria e **vi positivamente ainda o quanto eu sabia** [...]. Eu vi uns muitos bem capacitados e outros muito mal capacitados [...]. Essa **diversidade dos alunos estarem lá sem estar nem aí, não querendo estar lá. Estar lá por um título** [...]. **Então, isso me decepcionou muito enquanto curso acadêmico** [...]. Só que, para mim, foi um choque porque a gente vai sair dali e trabalhar com o corpo humano [...]. Enquanto pessoa, eu vi: ‘Meu Deus, **eu estou no caminho certo**’, que bom. Foi uma satisfação, enquanto pessoa eu saí satisfeita do que eu tenho feito todos esses anos” (entrevistada 8- informação verbal).

Era tudo que eu queria na minha vida era **estudar a forma como eles pensavam esse corpo em movimento. Para mim, era muito interessante porque daí eu pensava que esse corpo em movimento estava pensando aquela teoria. Então, uma continuidade que era a teoria e que era a prática, e que uma coisa alimentava a outra** [...]. Então, isso também, de **desconstruir esse preconceito de que existe uma única forma de se relacionar com o aprendizado**. Isso para mim foi muito importante e muito forte [...]. Eu acho que isso talvez já fosse um desejo porque eu acho que a faculdade não é tão transformadora assim na tua vida, mas **tu tens que estar aberto e tu tens que estar com a percepção disponível para achar algumas coisas**. Eu acho que isso me possibilitou na faculdade, isso sim [...]. Eu acho que têm coisas, abordagens que aparecem e que tu não tinhas te dado conta. E que às vezes é uma sutil diferença e que produz uma transformação gigantesca (entrevistada 9 - informação verbal).

Os pontos negativos trazidos por vezes pela entrevistada 8 podem estar vinculados a sua maturidade profissional que já possuía quando da entrada no curso superior, que não se deu logo após sair da escola regular. O professor de dança, com muitos anos de prática docente, se depara, no ambiente acadêmico, por meio de sua diversidade, por meio da qual cada indivíduo busca um sentido para aquela formação. A professora percebe a responsabilidade que possui um profissional que leciona a dança e busca esse conhecimento com forma de afirmar-se nessa profissão: conhecimentos confrontados com os adquiridos em sua busca pessoal em cursos diversos ao longo de sua trajetória.

A entrevistada 9 salienta a sensibilidade que o aluno acadêmico deve possuir durante a sua formação para que as transformações possam ocorrer e para que esse curso possa ser um diferencial em sua trajetória.

Curioso o que relatam algumas entrevistadas com relação a sua formação acadêmica e, por vezes, a diminuição da possibilidade de continuar a prática da dança enquanto dançarinas. Isso se dá por motivos de horários e demandas exigidas no curso superior, como tratam as professoras:

“[...] terminando a faculdade, **não consegui encaixar nenhum horário** ainda [...]” (entrevistada 1 - informação verbal).

“Devido à faculdade, essas coisas, eu **tive que parar de dançar**, fiquei dois anos sem dançar [...]” (entrevistada 2 - informação verbal).

“**Quando me formei na Educação Física, eu tinha tempo livre**. Aí eu aproveitei para sair daqui (escola de dança) e fazer aula fora” (entrevistada 6 - informação verbal).

“[...] quando eu entrei na faculdade, meio que **deu uma parada assim porque eu tive que optar, ainda mais que era à noite, de ver o que eu iria fazer**” (entrevistada 7 - informação verbal).

Considero que a formação do dançarino em conjunto com a formação acadêmica se torna importante nessa profissão, como evidenciado na fala das entrevistadas quando apontam que, enquanto dançarinas, conseguem sentir em seu próprio corpo as movimentações da dança que irão posteriormente trabalhar como docentes, se tornando fundamental para o professor de dança esse conhecimento de si para trabalhar com o outro. Como traz Strazzacappa (2003, p. 183), “o artista torna-se profissional em sua ação. Sua arte está no seu fazer”.

Uma das entrevistadas aponta a necessidade de se fazer aulas de dança para o melhor trabalho docente:

“Até comentei com as gurias que eu **queria voltar a fazer aula**. Porque, às vezes, a gente só dá aula, só dá aula, só dá aula e **faz falta tu fazeres aula para ti poder passar da melhor forma possível**” (entrevistada 2 - informação verbal).

A formação acadêmica, em conjunto com a formação do dançarino, se mostra presente também nas palavras de Aquino (2003), quando trata da organização do curso de dança da UFBA, no qual a prática artística se dava continuamente durante a formação acadêmica de seus alunos. Para a autora, o dançarino que provém do ensino não formal pode desenvolver apenas tarefas motoras especializadas, tendo a universidade uma contribuição importante na formação desses profissionais. Da mesma forma, a prática enquanto dançarino também se mostra relevante, como aborda Aquino (2003, p. 43): “Não é necessariamente na universidade que

dançarinos e coreógrafos se preparam, já que o artista tem sempre a possibilidade de investir no grau de liberdade do sistema”.

No mesmo sentido, Terra (2010) traz a importância do ensino formal e não formal para o artista da dança. Em suas palavras “não se trata aqui de uma questão de valoração, mas de considerar funções específicas e diferenciadas, e porque não, articuláveis” (TERRA, 2010, p. 73).

Interessante o estudo de Porpino (2014, p. 47), o qual buscou revelar “as experiências do movimento como mobilizadoras não só do fazer artístico, mas também das práticas pedagógicas do professor, como possibilidade de um revisitar constante das próprias referências estéticas”. O autor conclui que as experiências do movimento em dança se tornam referências para novas narrativas do dançar a serem discutidas nos espaços de sua prática e aponta para uma formação docente em dança que parta da experiência do ser dançante.

Noto, assim, que as duas esferas, tanto prática artística quanto acadêmica, podem ser complementares para constituir o professor dessa área, visto que uma pode potencializar a outra, contribuindo na formação profissional. Vejo como importante o indivíduo, ao entrar em um curso superior, procurar manter em conjunto a essa formação sua prática enquanto dançarino nos diversos locais em que ela se torna presente: escolas não formais de ensino da dança, grupos/cias. de dança, meio popular, projetos de extensão propiciados pela universidade, cursos livres de dança, dentre outros.

Os cursos acadêmicos também trouxeram para as professoras contribuições para sua vida pessoal: mudar a forma de se relacionar com as pessoas, ter um novo olhar para o ser humano, ser um período de aprendizagem e de convivência que, por vezes, não é tão aproveitado, conhecer pessoas que pensam diferente de ti, dar condições de perceber se estou no caminho certo ou errado, modificar a visão de mundo que antes trazia. Resumo essas considerações nas falas de algumas entrevistadas:

“[...] tu **começas a perceber mais as pessoas**, a pessoa que tu estás lidando, até na vida, não só na sala de aula, te dá um outro olhar [...]” (entrevistada 1 - informação verbal).

“[...] a gente **não aproveita tudo que a gente poderia aproveitar** [...], pelas coisas que tu aprendes, pelas vivências que têm lá dentro que a faculdade te propicia [...], foi um período de **bastante convivência** também [...], conheci muitas pessoas [...]” (entrevistada 5 - informação verbal).

[...] tu vais **conviver com teus colegas que são várias pessoas, cada um vem de um lugar, cada um tem uma ideia de vida, tem uma ideia de dança, e teus professores que têm outras ideias muito diferentes das tuas e tu tens que começar a entender** [...]. Quando a gente está em algum lugar, naquela zona de conforto, a gente vai defender aquilo e acha que é só aquilo, e às vezes não é, a gente tem que abrir o olho e perceber que a gente tem que estar conhecendo coisas para estar evoluindo [...] (entrevistada 7 - informação verbal).

“[...] a faculdade me **deu a certeza de que eu tava no caminho certo** [...]” (entrevistada 8 - informação verbal).

“Fiquei impressionada que era possível **desconstruir alguns conceitos que a gente tinha tão enraizados, que tinha outra visão de mundo possível. Modificou, interferiu nesse olhar que eu tinha** [...]” (entrevistada 9 - informação verbal).

É notável que o ambiente acadêmico nos transforme não só como profissionais, mas como pessoas. Os espaços propiciados durante o curso para a formação do aluno transpassam o saber técnico da profissão e se revelam na lembrança dos sujeitos, fazendo parte de sua formação pessoal. Traçando uma analogia da escola com a universidade, cito um trecho da poesia intitulada “Escola é” de Paulo Freire:

“Não se trata só de prédios, salas e quadros,

Programas, horários, conceitos...

Escola é sobretudo gente [...]”.

Também são apontadas por uma das entrevistadas aspirações futuras quanto à sua trajetória:

Mas também, eu **sinto muita vontade de ter o meu espaço**, ter o meu lugar para formar pessoas, formar bailarinos, também gostaria de fazer isso, mas minha prioridade agora é seguir estudando [...]. Eu já tive o pensamento antes de querer fazer a graduação em dança, mas acho que agora eu mudei um pouco e **penso mais em fazer especializações e o mestrado** (entrevistada 1 - informação verbal).

A busca pelo conhecimento não cessa com a formação em um ambiente universitário. Por meio de cursos teóricos e práticos, as entrevistadas percebem que o professor é aquele que nunca está “pronto” e sim, aquele que sempre busca por algo a mais, como foi desvelado:

“[...] muda muito rápido tudo e eu **quero estar por dentro do que está acontecendo e eu quero levar coisas novas para os meus alunos**. Eu quero muito focar nisso. Fazer cursos fora” (entrevistada 1- informação verbal).

“Eu acho que quanto mais a gente tiver informação, mais profissional eu acho que a gente fica e mais qualificado. Então, **sempre que puder e tiver ao meu alcance eu quero fazer**” (entrevistada 2- informação verbal).

E eu sempre fazia cursos de dança e quando eu comecei a me dedicar para a dança, eu comecei a fazer mais e só cursos de dança. Ia para congressos, tudo. [...]. Importantes para a formação, muito importantes. **Só com a faculdade a gente não tem toda uma bagagem que a gente precisa, tem que ter coisas a mais** (entrevistada 3 - informação verbal).

Mas tem que estar **sempre tentando se atualizar** como sempre na vida sempre tem alguma coisa nova [...]. Ia para Joinville e fazia curso, então eu estava sempre tentando aprender alguma coisa nova. Eu estava sempre procurando, em várias coisas, eu não ficava só no ballet [...], fazia curso de psicologia na dança, psicologia infantil [...]. Eu acho que é importante porque te abre a mente, te abre horizontes [...], vai ter sempre alguma coisa diferente ou que tu podes aplicar de uma maneira diferente ou que elas entendam de uma maneira mais fácil [...] (entrevistada 4 - informação verbal).

[...] independente da área que escolha atuar na sua vida, **tem que ser uma trajetória sempre de busca**, na verdade. A gente nunca sabe tudo, sempre falta muito. Mesmo que tu saibas muito de alguma coisa, tu não sabes tudo. Então, eu acho que eu aprendi muita coisa, eu já fiz muita aula, já fiz muito curso e ainda falta fazer mais um monte. Porque se a gente parar de estudar, se a gente parar de buscar, tu ficas parada no tempo [...], evoluindo porque o mundo não para e se o mundo não para tu também não podes parar [...]. O meu estilo de dança hoje não é o mesmo de dez anos atrás, muito menos o de vinte [...], porque, se não, a tua dança vai ficando no passado, vai ser uma coisa do século passado, vai ser uma coisa chata [...]. A busca que eu tive certamente contribuiu muito para quem eu sou hoje e o que eu ainda vou buscar vai contribuir para o que eu ainda vou ser amanhã [...]. Então, é importante que tu continues sempre buscando coisas novas, estilos novos, professores novos, técnicas novas (entrevistada 5 - informação verbal).

“[...] **continuar sempre** [...] se tem outras maneiras, como pode ser [...]” (entrevistada 6 - informação verbal).

Eu acho que, quando a gente dá aulas de dança, dança é uma coisa que está evoluindo muito rápido, a todo o momento tem gente fazendo coisas novas e coisas muito legais. E existe a internet, ela está aí, teu aluno tem acesso aquilo, eu acho que tu tens que usar essas ferramentas, e estar estudando e vendo [...], tudo que eu puder e tiver eu vou fazendo assim. Fora os que a gente faz com a graduação e que também são cursos, de questão para trabalhar o ensino, mais voltado para educação mesmo [...], eu acho que a gente tem que **estar estudando sempre, estar conhecendo gente e estar vendo o que cada um faz**. Todo mundo pensa muito diferente, a gente trabalha a mesma coisa, mas cada um tem uma linha diferente e isso se completa quando a gente consegue ter o conhecimento de muitas coisas, isso é muito importante para a nossa aula, para o nosso aluno (entrevistada 7 - informação verbal).

Eu **tenho feito todos os cursos que eu posso**, não a nível superior, a nível de Congresso, a nível de cursos, sempre que tem eu estou fazendo, sempre tentando me atualizar [...]. Tudo que vai acrescentar para ti é importante. Até porque eu acho a dança uma profissão contemporânea, ela está toda hora se renovando, toda hora se reinventando. Por mais clássica que seja a dança clássica, mesmo assim, ela é contemporânea. Então, eu acho que tu tens que estar atento [...], tu tens que estar disposto e aberto a aprender para tu poderes passar isso para o teu aluno, tu tens que cada vez ser um professor melhor. Tanto em técnica, como em relacionamento humano, eu acho isso muito importante [...]. Eu vejo grandes profissionais por aí que, meu Deus, poderiam estar ensinando e que não têm essa abertura quanto às relações humanas, então não sabem tratar com o ser humano e as portas se fecham para eles.

E isso eu vejo muito. Sinto muito por grandes profissionais que não tiveram isso [...]. Olho para trás para ver os erros que eu já cometi para não cometê-los novamente (entrevistada 8 - informação verbal).

“Então, assim, mais uma busca. **Essa busca que tinha como bailarina de querer saber mais sobre, eu acho que ela permanece, e eu desejo que ela permaneça por muito tempo ainda**” (entrevistada 9 - informação verbal).

Complemento as palavras das entrevistadas com o que é trazido por Freire (2013), ao apontar que ensinar exige que o professor tenha consciência de que sempre há muito o que ainda aprender, ou seja, deve haver consciência do inacabamento:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, o inevitável, a franquia de mim mesmo, radical diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical que experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 2013, p. 49).

O autor continua dizendo que, a partir da ideia de nosso inacabamento, podemos construir a nossa presença no mundo, nos tornando responsáveis e requerendo uma presença ética.

[...] percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 2013, p. 53).

Trago também Dewey (1959, p. 160), ao notar, em suas palavras, aspectos que conduzem à noção de incompletude do educador, ao fato do aprender como um processo contínuo: “O ponto de partida de todo o processo de pensar, de todo o pensamento é alguma coisa em marcha, alguma coisa que, de modo em que está, é incompleta ou não realizada”.

Dessa forma, concluo que a escolha pela formação acadêmica, em Dança ou Educação Física, pelas professoras investigadas esteve relacionada a tudo aquilo já vivenciado anteriormente ao curso, sendo impulsionada, em um primeiro momento, pela busca por conhecimentos que pudessem se associar à área da dança de forma mais “próxima” (quando curso superior em Educação Física) ou por conhecimentos específicos (quando curso superior em Dança), tendo suas singularidades conforme sua grade curricular e objetivos. Os saberes anteriores, como professoras e/ou dançarinas, foram tecidos com aqueles trazidos no curso superior, sendo relevantes para que as entrevistadas pudessem enriquecer ainda mais sua

formação, ou mesmo, perceberem que estavam no *caminho certo*, como expressa uma das professoras.

Destaco a pesquisa de Brasileiro (2013, p. 323), ao apontar que os alunos que chegam a essas graduações “têm em seus corpos experiências corporais e artísticas inscritas de outros tantos espaços em que eles foram ouvintes/apreciadores ou narradores/produtores e, ao se inserirem em um curso de formação, trarão essas experiências” fazendo com que elas dialoguem com esses espaços e com os sujeitos que ali se encontram.

Demais considerações trazidas se mostraram influenciadoras para a entrada no ensino superior, como: o querer ser professora, a influência familiar, fiscalização do Conselho Regional de Educação Física (CREF).

As contribuições comuns de ambos os cursos na constituição docente das professoras investigadas se relacionaram: a abertura de novos olhares para a dança, para o corpo, para o movimento, para os alunos e para a docência. Na docência, tanto com relação a sua postura/responsabilidade, assim como na sua prática vinculada à organização de uma aula, formas de trabalhar melhor com o aluno e perceber a heterogeneidade que compõe uma sala de aula, trazendo mais tranquilidade e segurança para o professor. Conhecimentos teóricos foram adquiridos com relação às disciplinas de cada curso que puderam ser evidenciados no Fazer docente das entrevistadas, assim como proporcionaram a reflexão sobre esse mesmo Fazer ao longo do curso. Todavia, além da formação profissional, o curso acadêmico teve influência na formação pessoal das entrevistadas. O conhecimento não se cessa, narrado pelas professoras, há constante busca por saberes implicados na profissão.

Retomo que a teoria e a prática profissional não precisam ser e não são opostas, mas complementares e congruentes, no sentido de que convergem para a construção de um conjunto de saberes que vão construindo a docência em dança ao longo da trajetória de vida das professoras investigadas. Mas, com a finalidade de aprofundar a pesquisa da constituição docente, questiono-me: o que poderia essa prática cotidiana do professor em sala de aula evidenciar a mais com relação a essa formação?

4.3.2 A prática profissional na docência em Dança

Início esta subcategoria, destacando o que é refletido por Santos, Antunes e Bernardi (2008, p. 120) com relação à docência em sua prática:

Nesse caminho, um professor também deve querer aprender enquanto ensina. Deve ser um líder disposto a reconhecer e a compartilhar incertezas e erros próprios, no sentido de conhecer-se; em busca do autoconhecimento. Ou seja, vivenciar momentos que possam renovar ações educativas com ideias próprias e conscientes do desenvolvimento dos alunos, visando à formação integral.

Com base no que nos trazem os autores, compreendo que a formação também pode se dar ao longo do caminho, no cotidiano do professor/em sua sala de aula, na qual ele se conhece e se reconhece a cada dia, por meio de novas realidades e desafios, assim, é referido por uma das entrevistadas:

“[...] tu vais subindo uma escadinha de cada vez, eu acho que **a gente sempre vai melhorando, em todos os sentidos** [...]” (entrevistada 5 - informação verbal).

Tardif (2002, p. 49) nomeia como saberes experienciais aqueles saberes práticos da profissão docente, e os define como:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são parte constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Com base no que diz o autor, instiguei as professoras investigadas a pensarem na influência de suas práticas profissionais na constituição docente em dança, buscando perceber como se dá essa formação docente no cotidiano da profissão, ficando evidenciado, ao longo das entrevistas, que sua prática pedagógica em suas aulas foi se transformando/aperfeiçoando ao longo do tempo.

Inicialmente, trago a fala das professoras que relatam aspectos de “tentativa e erro” no seu Fazer, ou seja, por meio das tentativas de tarefas realizadas em sala de aula com seus alunos buscavam perceber aquilo que funcionava para a turma e aquilo que não tinha êxito. Por vezes, também o saber improvisar situações/lidar com o inesperado foi evidenciado:

“Algo que eu vejo muito em mim é que as minhas aulas melhoraram muito mais **quanto mais eu dava aula, mais melhorava**. Porque daí tu aprendes **‘isso dá certo, isso não dá’**” (entrevistada 1 - informação verbal).

Eu acho que a gente tem a oportunidade de se analisar também e de corrigir algumas coisas. **Tu erras algumas coisas e daí tu vê, ‘eu não devia ter feito isso com tal aluno, com tal turma’.** Daí tu acabas reformulando a tua maneira de ser, de pensar e de agir, para modificar alguma coisa [...]. Acaba tu fazendo e vendo, ‘tá

eu não deveria ter feito isso dessa maneira, vamos ver se eu mudo alguma coisa para melhor, se eu consigo melhorar isso aí' (entrevistada 3 - informação verbal).

“Eu acho que, **com a prática, tu aprendes muito, em relação a tua prática como professor, se alguma coisa não dá certo e tu mudas.** Eu sou assim, eu adapto coisas, não deu, eu adapto coisas diferentes, se deu, legal, eu vou tentando (entrevistada 4- informação verbal).

Tu sabes, têm turmas que tu tens que trabalhar de um jeito e outras que tu tens que trabalhar de outro, tu vais meio que aprendendo isso, e uma turma não é igual a outra, isso é certo assim, **a gente vai meio na tentativa e erro, tu vai chegando, lidando, de uma forma, se tu vêes que não dá tu tens que partir para outra, então a gente vai meio que mudando e isso foram passinhos que eu dei desde que eu comecei** [...], porque eu acho que a gente vai vendo, vivendo e aprendendo. Então, uma coisa que eu fiz de um jeito e eu sei que deu errado, eu não vou fazer de novo [...] (entrevistada 5 - informação verbal).

[...] a gente também aprende com os alunos. Tu vais com um planejamento, as crianças, principalmente, às vezes, não dá nada certo do que tu planejaste porque não estavam a fim e na hora tu tiveste que trocar coisas para a aula andar. **Isso é só com a prática que tu tem essa maneira assim, essa coisa de conseguir mudar a aula e conseguir manter o controle ainda** [...]. Tudo isso eu fui aprendendo com a prática assim, de chegar na hora e tu ver ‘ah, a pessoa não tá a fim de fazer, vamos fazer outra coisa’, de tentar mudar... Ou tu vais preparada para uma aula e daí as pessoas decidem ‘ah, não vamos fazer tal coisa’, então tá vamos lá, tu tem que mudar alguma coisa na hora assim (entrevistada 6 - informação verbal).

Não modificou, ela **se aperfeiçoou**, é diferente [...]. Essa minha procura do melhorar, onde as coisas eu achava que não funcionavam, porque isso tu vê na prática com o aluno. A repetição [...]. **Experiência em cima de experiência, ‘ah, eu acho que é melhor isso, eu acho que...’ Lá no final do ano, tu vêes que aquela turma que tu trabalhaste de uma forma diferente te deu um resultado melhor** (entrevistada 8 - informação verbal).

Ela foi se modificando muito. Porque eu cheguei completamente sem experiência nenhuma de saber o que aquilo poderia produzir. Não que eu hoje eu possa saber de antemão ‘ah, eu vou fazer isso e os alunos vão entender isso e vão produzir aquilo, não’, mas o que eu acho que modificou e foi muito importante é **me dar condições de lidar com o que é inesperado. Enquanto tu estás falando em criação, em criatividade, o inesperado ele é inevitável e é desejado.** Porque assim eu posso trabalhar com três turmas do mesmo nível e com o mesmo assunto, vai produzir questões diferentes em cada turma, e isso é ótimo porque se eu for reproduzir um trabalho formatado e esperar uma resposta formatada, não. Aí eu não estou acrescentando nada, estou só reproduzindo (entrevistada 9 - informação verbal).

Tardif (2002, p. 49) infere que, no cotidiano do professor, ele se depara com um contexto de múltiplas interações que acabam por representar condicionantes que não são abstratos, exigindo um agir do professor em sala de aula, assim por ele expressado:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.

Para o autor, o se posicionar a tais situações é algo formador, trazendo que, somente assim, o professor desenvolve os *habitus*, que seriam as disposições adquiridas para lidar com a realidade da prática. Para Tardif (2002, p. 49):

Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados no trabalho cotidiano

Com base nas falas das professoras e no autor que as embasa, percebo que o professor, ao se deparar com situações do dia a dia junto a seus alunos, vai “equilibrando-se” por meio de possibilidades, de tentativas em suas ações e que, ao longo do tempo, vão tornando-se formas de trabalho validadas para sua prática profissional.

Com relação específica à construção de uma aula de dança, algumas das professoras evidenciam algumas transformações/aperfeiçoamentos ao longo do tempo, como: mais organização, utilização com maior ênfase do lúdico, planejamento da aula com maior facilidade, busca pela qualidade do ensino e não pela quantidade de conteúdos a serem trabalhos, assim como compreensão de que o ensino de determinadas tarefas deve ser realizado em tempos específicos conforme os alunos/a turma, sendo assim evidenciados pelas entrevistadas:

O que eu vejo, a característica que vejo muito é essa, **de tu planejares a aula, o jeito de tu conseguires organizar a aula**. Eu acho que ficou mais visível. Eu acho que antes era muito mesclado as coisas que eu fazia, então eu consegui planejar a aula da forma que tenha um início, que tenha um fim, que tenha um meio, um fim, isso eu não tinha muito, e eu aprendi melhor (entrevistada 1- informação verbal).

A questão do lúdico. Eu já fazia coisas lúdicas, mas depois de prestar atenção em outros professores, em olhar outras coisas, tu acabas criando um leque de opções para tu fazeres e melhorares ainda mais a tua aula [...]. Eu preciso que elas estejam ‘intertidas’ comigo, pode estar caindo o mundo na volta, mas elas precisam estar o tempo todo comigo [...]. Eu acho que tudo sempre vai se modificar, a gente não vai ser a mesma o tempo todo em todas as aulas. Então, cada aula eu quero trazer uma coisa diferente, uma coisa nova, um passo novo. Então, eu acho que isso acaba criando cada dia uma experiência nova. Cada pessoa vai absorver de uma forma, tu vais ter uma troca diferente. Têm crianças que vão aprender, têm crianças que não vão aprender. E tu precisas estar sempre incentivando (entrevistada 2 - informação verbal).

“O teu conteúdo de aula também vai mudando, **tu sabes que determinadas coisas não adianta ensinar em um determinado tempo, tudo tem o seu tempo**, a didática de aula” (entrevistada 5 - informação verbal).

“**Antigamente, eu sentava e planeja tudo, tudo, tudo, escrevia e daí com o tempo de prática, ‘o que eu tenho que fazer’, tenho que fazer isso e ‘tá, tá, tá’ e sabe já é quase automático, ‘tá, tá, tá, tá, tá’,** deu, já preparei a aula, em 2 minutos eu consigo preparar uma aula, pela prática, de muitas vezes... **Como é uma evolução, de tu sabes que depois daquele degrau tem o outro**, mas tu já fizeste tantas vezes aquilo ali que tu não precisas perder tanto tempo pensando nas coisas, tu já vais [...]. Eu escrevo porque são tantas aulas que eu não consigo decorar, mas se precisar eu invento na hora e vou fazendo assim, já consigo. Mas se fosse no início eu não ia conseguir fazer, eu ia ficar ‘o que eu tenho que fazer’ e não ia sair nada. Então **a prática ajuda muito** (entrevistada 6 - informação verbal).

[...] **é muito melhor tu repetires do que tu teres a vontade de passar tudo correndo para o aluno e ‘dei a aula inteira’.** Quando eu comecei, eu tinha o mesmo esqueleto de aula, eu tinha a mesma estrutura da aula, só que eu tinha uma sede de dar aula completa, mesmo que o aluno passasse por um exercício sem fazê-lo bem feito. Hoje, não. Hoje, eu posso deixar de dar alguns exercícios naquela aula, que eu vou dar em outra, mas enquanto ele não executar bem aquele exercício, eu não vou adiante. Então, isso que mudou, **o aperfeiçoamento da tua didática, da tua forma de executar a aula** (entrevistada 8 - informação verbal).

Com relação às falas das professoras, aponto para as considerações trazidas por Santos, Antunes e Bernardi (2008) que o professor se diferencia profissionalmente pela retroalimentação emergida da sua reflexão sobre o seu fazer pedagógico, reconstruindo, assim, suas ações. Conforme as autoras:

“Nesta crítica pessoal, o professor retoma seus saberes construídos, sejam eles familiares, acadêmicos ou socioculturais, modificando a sua prática diária na sala de aula. Estes saberes revelam-se constitutivos na própria história de vida do educador” (SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008, p. 47).

As relações interpessoais também são evidenciadas como sendo um aspecto que se aperfeiçoou ao longo do tempo enquanto docentes de dança:

“[...] **tu tens que saber lidar com aquele grupo de pessoas**, tu tens que conhecer o grupo [...]. Eu gosto muito, nas minhas primeiras aulas, conversar, saber o que elas fazem fora, se elas brincam, se elas fazem outras atividades” (entrevistada 1 - informação verbal).

“[...] em relação com as pessoas, relações interpessoais, **tu vais sabendo lidar melhor com as pessoas**” (entrevistada 5 - informação verbal).

Veio do cotidiano da gente, a gente vai passando por situações e tem que superar as situações, **trabalhamos com pessoas e trabalhar com pessoas é muito difícil, na verdade.** A máquina, o máximo que pode acontecer é ela estragar, a pessoa não, a

pessoa tem dias bons, tem dias ruins, tem dias que ela está super bem e **tem que saber lidar. Não só com o nosso aluno, mas com os pais, avós, pessoas que também se relacionam contigo.** É uma coisa que tem que estar sempre sendo trabalhada” (entrevistada 7 - informação verbal).

Tardif (2002) retrata que o professor dificilmente irá atuar em sua profissão individualmente, estando frequentemente em interação com outras pessoas, a começar pelos seus alunos. Como traz o autor:

Essas interações são mediadas pelos diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. Tal capacidade é geradora de certezas particulares, a mais importante das quais consiste na confirmação pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão. Além disso, essas interações ocorrem num determinado meio, num universo institucional que os professores descobrem progressivamente, tentando adaptar-se e integrar-se a ele (TARDIF, 2002, p. 50).

As professoras também trazem alguns aspectos relacionados a características pessoais vinculadas às profissionais, que melhoraram com a prática docente. São citados: *confiança*, *menos rigidez*, *paciência*, *tolerância*, *seriedade*, *maturidade*, expressados nas falas seguintes:

Quando eu comecei a ser professora, eu me cobrava muito. Nossa, eu dava uma aula, daí eu chegava em casa e ‘nossa, aquilo não foi bom, eu preciso mudar’ e aquilo me sufocava [...], com o tempo, ia melhorando, que eu tinha que conhecer a turma bem para saber quais eram os limites deles e qual era o meu limite com relação a eles [...]. **Sempre eu busquei refletir muito o que eu estava ensinando, se aquilo... Eu também me colocava muito no lugar... Como eu me sentiria recebendo aquilo** (entrevistada 1 - informação verbal).

“[...] quando eu comecei, até hoje, de ter espaço na escola, de ter turmas na escola. Eu acho que isso **acaba ganhando confiança** e tu acabas te tornando com muito mais vontade de estar lá” (entrevistada 2 - informação verbal).

Eu **sentí assim que eu era mais rígida em algumas coisas** [...]. Eu acho que, com a idade, a gente vai ficando assim mais... Mas não muito assim, continuo nesse processo [...], muito relacionado a essa **segurança que dá na gente** [...]. Tu consegues amadurecer. Eu **consegui amadurecer com todo esse trabalho**, toda essa vivência que eu tive (Entrevistada 3 - informação verbal).

De paciência, tolerância, de tolerar um atraso, que muitas vezes não toleram. Claro, que tu não vais deixar tudo, têm algumas coisas que para mim ainda são fixas, não vai fazer uma aula toda descabelada, faz um coque bonitinho, então têm algumas coisas que eu não cedo, não vai fazer aula de calça, não dá para enxergar o joelho [...]. Dá para ser mais tolerante, eu acho que isso mudou. **Como eu te disse, comecei muito**

novinha, então a gente é meio infantil, não sabe... Hoje, um aluno ‘ah professora, vou me atrasar’, ‘não tem problema, mas me avisa’. **Maturidade.** Eu acho que só isso. **Tu vais aprendendo com o tempo, com a prática [...].** Eu era muito imatura, muito criança. Passei por uma fase que eu tive os professores brabos, passei por uma fase que eu queria ser um pouco braba também, até eu achar o meu jeito. Mas muito novinha, eu acabei me influenciando, não adianta. Então eu até achar o meu jeito, a minha maneira, então [...] (entrevistada 4 - informação verbal).

[...] eu sou uma pessoa muito mais tranquila. O que acontece, quando tu começa, foi o que eu falei, tu estás ansiosa para mostrar o teu trabalho, fica inquieta, tu queres o resultado imediato e tu vais aprendendo, eu acho, que com todos os anos, isso sempre tu vais aprendendo. Então a palavra que resume eu acho que eu sou muito mais tranquila. Até para lidar com situações que às vezes acontecem na aula [...]” (entrevistada 5 - informação verbal).

Porque muitas vezes eu pensava, ‘mas será que eu posso fazer isso, será que se eu fizer isso vai dar certo’. A gente sempre fica com essa insegurança porque eu não estou lidando com objeto que se não der certo eu volto e vai ficar tudo bem, eu estou lidando com uma pessoa [...]. **Eu tenho que pensar que eu estou lidando com alguém que tem sentimentos e que tem um corpo e que eu preciso cuidar de tudo isso [...]. E toda a trajetória que eu tive de estudos, aulas e cursos me fez ver que a gente está indo no caminho certo, vai dando uma segurança [...]** (entrevistada 6 - informação verbal).

[...] essa questão emocional, de maturidade e desenvolvimento, que eu acabei crescendo [...]. Eu acho que é de tudo, quanto da prática quanto da vida, porque como eu falei, antes eu era muito jovem, obviamente eu sempre tentei ser o mais, sempre fui responsável, mas hoje eu sou muito mais séria, antigamente, eu era uma adolescente, uma jovem adulta. Então a gente vai criando uma cara nova para aquilo, **sabendo se portar em situações, a gente amadurece** (entrevistada 7 - informação verbal).

Eu evoluí muito [...]. **Quando tu começa quando professor, o emocional, tu começa muito exigente.** Eu já tinha uma trajetória de disciplina e eu queria muito isso dos meus alunos. Daí tu te impõe muito. Tu és imaturo e tu te impõe [...]. A primeira coisa que eu aprendi: **tu te impõe com a forma de tu seres, a forma de tu mostrar que tu sabe e não com a forma autoritária.** Autoritarismo nunca vai te dar poder. Nunca. Então, **isso foi uma coisa que eu fui moldando [...]** (entrevistada 8 - informação verbal).

Com relação à teoria e a prática, trago posições apresentadas em algumas falas que conduzem a essa reflexão:

“[...] na cadeira de Jogos Cooperativos, até algumas coisas eu utilizei na escola, não só no ballet [...], acho que isso também foi uma coisa bem legal na cadeira de Lazer e Recreação também. Mas muito mais do lúdico eu aprendi na dança com outros professores” (entrevistada 2 - informação verbal).

Se eu for lincar com a educação física, eu acho que têm algumas profissões que eu acho que tu tens que ter a prática, tem que ter vivenciado. O ballet clássico é uma delas. A pessoa que entra na faculdade de educação física querendo ser professor de ballet clássico sem ter toda essa prática, ter toda essa vivência que a gente teve, eu acho que não funciona, eu acho que não dá. Eu acho que não funciona. Eu acho que

até mesmo a pessoa que entra na faculdade de dança sem ter essa vivência toda, não sei se dá muito certo. Tem que procurar fora (entrevistada 4 - informação verbal).

“Se eu tiver que dar uma aula de futebol, quem é que eles vão escolher? Eu que tenho a faculdade de Educação Física ou tu que já jogaste futebol durante 10 anos? Tu que já jogaste futebol durante 10 anos porque **a experiência prática ela é muito importante** [...]” (entrevistada 5- informação verbal).

[...] mas **não adianta eu ter só a teoria e saber toda teoria se eu não sei corrigir**. Então, vai ter lá nos livros, eu vou pegar todos os nomes de como fazer as coisas, mas se eu estiver fazendo e não for exatamente como tem que ser e eu não souber corrigir, não vai adiantar (entrevistada 6- informação verbal).

[...] a **prática suplantada, respaldada por um estudo teórico** [...], entrelaçando [...]. Eu **sempre desejei que eu não fosse uma pessoa atrás da teoria**, para mim, isso é uma imagem assim, aquelas pessoas que são os professores e a teoria tá na frente delas. Eu **sempre desejei que a teoria fizesse parte da minha experiência, da minha prática** (entrevistada 9 - informação verbal).

Tardif (2002) salienta a confrontação dos saberes da prática (experienciais) com aqueles obtidos nas instituições de ensino (disciplinares, curriculares e da formação profissional). No cotidiano da profissão, os saberes são retraduzidos e adaptados conforme o contexto e a realidade vivida. Para o autor, “a experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional” (TARDIF, 2002, p. 53). Isso posto, considero que os professores devem conseguir selecionar saberes, avaliá-los e validá-los em seu Fazer diário.

Assim, os saberes experienciais surgem com grande relevância na constituição da docência, pois, como traz Tardif (2002, p. 54), por eles, “os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua própria prática”. O saber docente, para o autor, é um saber individual, mas também social, sendo construído e incorporado em sua prática profissional. Saber esse que se relaciona às situações de trabalho docente, constituindo-se plural e temporal, visto que ocorre no contexto de uma história de vida.

Entendo que esse “confronto” entre saberes teóricos e práticos se transforma ao longo da trajetória docente em “encontro” a novos saberes que, por vezes, são revalidados, qualificados e incorporados ou não ao seu Ser e ao seu Fazer como trazido ao longo dessa escrita.

Mesmo tendo, algumas entrevistadas, salientado a prática como fator determinante para o exercício docente, ao longo de suas falas, evidenciam-se saberes provenientes de diversos contextos. Concordo com Terra (2010, p. 75), ao afirmar que:

O artista da dança se produz no intercruzamento dos diferentes espaços de formação, informação, criação, produção e difusão onde ocorrem estudos, experiências e práticas estéticas-artísticas as quais deverão ser constantemente problematizadas, contextualizadas em suas dimensões estéticas, culturais, educacionais, sociais, econômicas e políticas.

Vinculada ainda à prática profissional docente em dança, considero interessante trazer algumas dificuldades e facilidades que as professoras entrevistadas salientam quanto ao ensino nas escolas de dança, realidades vivenciadas ao longo de suas trajetórias nesses espaços de formação.

Ao tratar do ensino da dança, considero interessante apontar a importância daqueles que trabalham com ela, os professores. Marques (2010a) diz que, para que se consiga estabelecer relações entre a dança e a educação, é necessário que os professores de dança reflitam sobre o potencial transformador da dança, não confiem somente em seu *feeling* ou sigam programas pré-estabelecidos; é necessário conhecimento, que se compreenda o fio condutor de uma aula com objetivos; que se discuta, se aprofunde, se construa com os alunos, transcendendo, assim, o ensinar da técnica ou a transmissão de passos e repertórios de dança, não excluindo a importância dos mesmos, desde que não estejam os fins neles mesmos.

Facilidades e dificuldades são encontradas nesse ensino ao longo da trajetória docente, apontadas nas falas das professoras investigadas.

Uma das dificuldades encontradas se relacionou a quando o aluno não vem à aula com disposição para aprender a dança, tendo o professor o papel de motivá-lo na continuidade dessa prática:

“[...] **quando o aluno não está disposto**, aquele dia ele tem que querer, então isso se torna às vezes uma dificuldade [...], eu tenho que fazer elas quererem voltar. Então, a minha aula tem que ser boa para elas voltarem na semana que vem [...]” (Entrevistada 1 - informação verbal).

A falta de limite da criança de hoje. Falta de limite eu acho que é o pior. E **a falta de vontade.** Se o aluno vem com toda a vontade, tu fazes o que tu queres com esse aluno, ele veio disposto a aprender. Eu **acho que a criança, o adolescente, o filho de hoje, ele tem muitas manias, ele vem muito cheio de vontade e nenhum limite.** Então, é muito difícil de tu trabalhares porque qualquer coisinha tu tens que chegar nele cheio de detalhes, cheio de dengo [...]. Então, tu tens que ter assim, além da didática, além de toda essa estrutura, **tu tens que ter uma psicologia imensa. Tu tens**

que aprender a trabalhar, a lidar com o ser humano. A psicologia é a base de tudo nesse momento (entrevistada 8 - informação verbal).

A entrevistada 8 relata a falta de limite que considera terem os alunos no mundo contemporâneo. As entrevistadas 4 e 9 apontam para a educação das crianças na contemporaneidade:

Eu acho que a gente era muito mais raçuda, tinha muito mais vontade, tinha muito mais amor. Hoje, **têm umas que vão para aula que parece que estão indo passear. E hoje eu vejo que se tu der uma xingada um pouquinho mais forte já influencia pai, mãe.** Antes, quando eu dançava, ‘vai ficar na fila do fundo’, hoje, um pai vem ‘por que a minha filha está na fila do fundo?’. Então eu **acho que isso é uma coisa muito de educação, que vem de casa,** dos pais acharem que os filhos são sempre os melhores. Eu acho que tu tens que achar que teu filho é bom, é o melhor, mas não a ponto de influenciar com esse tipo de comportamento, de questionar, enfim [...]. Então eu acho que isso vem muito da parte da educação que vem de casa, eu acho que **os pais idolatram muito as crianças e os adolescentes e não deixam eles resolverem as coisas.** Não deixam ele chegar e resolver, ‘bom, está na fila de trás, está na fila de trás’, tem que lá bater ‘por que a minha filha está na fila de trás?’ (entrevistada 4 - informação verbal).

[...] a **falta de maturidade das famílias.** De daqui a pouco a criança dizer ‘ah, professora eu não quero mais fazer essa aula’, ‘ah, é...’, **o poder de decisão exagerado, não que a criança tenha que ser obrigada, mas eu acho que esse poder de decisão exagerado que as famílias dão por imaturidade, eu acho que isso é um problema.** Claro, que eu acho que o modelo antigo que as crianças não tinham voz ativa nenhuma é ruim, mas **esse modelo que dá total poder para as crianças é muito ruim também** (entrevistada 9 - informação verbal).

Com relação à realidade encontrada atualmente frente aos alunos, a entrevistada 9 aponta como dificuldade a tecnologia e as relações com ela estabelecidas:

Esses dias, eu tava jantando em um lugar e uma criança com um tablet, passando o dedo, eu pensei ‘puxa’. Não é nem uma questão de moralismo, mas daqui a pouco essa criança não sabe o tempo do desejo de alguma coisa, do buscar alguma coisa, do interagir com as pessoas. Fica tão prostrado, tem tudo tão pronto na internet e é tão perigoso. Tanta gente que acredita em tudo que lê na internet [...]. Isso deles receberem tudo tão pronto. Eu acho que é um desserviço inclusive afetivo, não é? Porque eles são tão imaturos afetivamente porque **eles não têm frustração. É todo mundo tem tudo. Todo mundo é feliz no mundo do Facebook [...].** Por outro lado, a mesma coisa que é ruim é boa. **Essa inserção no mundo digital que eles têm, eles conseguem ‘ah, tenho uma dúvida sobre tal coisa, eles vão atrás e buscam’. A mesma coisa que é ruim é boa, só depende o uso** (entrevistada 9 - informação verbal).

A dificuldade de fazer com que o aluno compreenda o processo do ensino e da aprendizagem da dança se mostra presente na fala de três professoras. A espera do tempo certo para aprender determinados passos de dança, o respeito ao seu tempo como o do outro e a

compreensão de que para se atingir um determinado objetivo é necessário passar por etapas que não são concluídas de forma imediata, são considerações trazidas:

[...] eu acho uma das maiores dificuldades que a gente tem, assim, é **fazer com que todo mundo respeite todo mundo**, porque, querendo ou não, no mundo da dança, mesmo elas sendo pequenas, elas sabem que tem uma disputa de quem vai fazer solo, quem vai fazer isso, quem vai fazer aquilo, e é uma coisa que eu tento evitar. Eu tento deixar com que todas possam participar [...]. E é uma dificuldade, assim [...]. Não é negar, mas é **tu segurares ainda um pouco a criança para não fazer algumas coisas específicas** (entrevistada 2 - informação verbal).

Mas mesmo assim, mesmo elas querendo fazer, elas não têm o perfil de bailarino, pra mim, eu determinei um perfil de bailarino, o que eu acho que é um perfil de bailarino: a bailarina tem que ser uma pessoa disciplinada, tem que ser uma pessoa determinada [...], muito esforçada naquilo que ela quer, não é no primeiro erro, no primeiro tombo que ela vai desistir e eu vejo muito isso assim, que **as pessoas às vezes querem ser bailarinas, mas elas não são determinadas e esforçadas o suficiente para isso**. Porque, na verdade, nada é fácil. Se tu quiseses ser o melhor médico de Porto Alegre, tu vais ter que estudar muito para chegar lá, para ti ser a melhor bailarina de não sei onde, tu também vais ter que estudar muito para chegar lá. Então, isso às vezes como dificuldade, **as pessoas querem chegar lá, mas elas não querem passar pelo processo de chegar lá** [...]. Então, isso eu vejo muita dificuldade em relação a isso, **principalmente em adolescentes**, não é nem em adulto e nem em criança, é principalmente em adolescente. Elas querem dançar tal como a fulaninha, mas elas não querem passar pelo processo que a fulaninha passou [...]. As pessoas não querem passar por isso, as pessoas querem chegar lá [...]. Mas a dança é isso, as pessoas não têm o perfil da bailarina, mas querem ser bailarina. ‘Ah, mas colocar as pontas machuca os meus pés, mas eu quero ser a melhor bailarina do Bolshoi’, mas não quer colocar pontas, não quer fazer pirueta, por exemplo, ‘odeio pirueta, não vou fazer pirueta’, mas quero ser melhor bailarina do Bolshoi. Então não dá. E elas, muitas vezes, não entendem isso por mais que tu converse, por mais que tu expliques, por mais que tu tenhas diferentes meios, elas não entendem isso, elas querem só chegar lá, não querem subir as escadinhas, então não dá. Isso é bem difícil de fazer com que elas entendam assim, que **tu tens que passar por um processo** (entrevistada 5 - informação verbal).

Fazer as crianças entenderem que elas vão ter que estar fazendo uma coisa de cada vez [...]. Só que até elas entenderem isso daí eu tenho que voltar, fazer toda a teoria para fazer a prática, só que daí quando tu vais para a prática, elas não querem sentir dor. Daí tu fazeres elas entenderem que elas só vão conseguir... Isso é o mais complicado assim... **delas entenderem que as coisas não vão ser rápidas, que elas vão passar trabalho para conseguir chegar onde elas querem**. E aí todo mundo às vezes acha ‘ah, é só fazer isso ou aquilo’, na hora de fazer não é assim. Eu acho que essa é a parte mais complicada... **De segurar as expectativas e fazer um processo até chegar onde** ‘ah, eu quero fazer tal coisa’ (entrevistada 6 - informação verbal).

Refletindo sobre o ensino da dança, que se dá por meio de uma técnica a ser desenvolvida para exploração e seus passos, sequências coreográficas e movimentos corporais, mas que não se cessa nela, compreendo, por esse viés, a ampla dimensão que possui o ato educativo implicado à atuação docente em dança. O professor deve proporcionar situações para que o aluno perceba o processo implicado na sua aprendizagem, que não ocorrerá sem esforço

e dedicação, assim como proporcionar um ambiente em que o aluno não se compare com o outro, percebendo sua singularidade e valorizando suas conquistas individuais.

Outra situação evidenciada foi o fato de duas professoras apontarem que, em algumas vezes, a vontade de dançar era da mãe do aluno e não do próprio aluno, o que se torna uma dificuldade para o ensino da dança nas escolas de dança, principalmente, com crianças:

Com as crianças, com as bem pequeninhas. **Tu vês bem que a mãe queria ser bailarina e não conseguiu. A gente vê bastante. Eu já começo a ver quando a criança começa a chorar**, começa a... Ela participa da primeira atividade, depois quer sentar, não quer fazer e a mãe fica ali do lado. Isso é uma dificuldade. Porque, assim, eu não acho que tenha que forçar. Às vezes eu converso, ‘mãe, quem sabe tu colocas em outra coisa até ela se encontrar’ (entrevistada 1 - informação verbal).

[...] **tu percebes as que não querem estar, que são obrigadas. Daí tu vais falando com a mãe, ‘ela não gosta, quem sabe faz só a outra modalidade que ela gosta’, ‘ela gosta só de dança de rua, deixa ela fazer’, a gente vai conversando. Às vezes, as mães vem ‘ah, ela não quer mais fazer ballet, mas ela quer fazer judô, mas eu não quero, eu quero que ela faça ballet’.** Aí a gente diz ‘olha, deixa ela experimentar’, não adianta, a gente vai sempre tentando dizer que não adianta, a criança tem que vir porque ela quer [...] (entrevistada 6 - informação verbal).

De forma singular, algumas considerações também foram feitas pelas professoras, como: entrada de novos alunos, dificuldade de ensino para uma determinada faixa etária, o aluno ter uma prática anterior muito diferente do estilo do professor, a insegurança das famílias com relação ao professor e a dança não ser respeitada que, respectivamente, foram assim exemplificadas:

E uma das dificuldades é quando chega um aluno novo, tu ficas sempre com aquela expectativa, o que vai acontecer esse ano, como é que vai ser. Então, todo ano, tem essa expectativa, todo ano tem essa dificuldade de **como começar o ano, de que forma começar o ano e de como acabar, porque a gente precisa ter um ciclo para isso** (entrevistada 2 - informação verbal).

“Não gosto muito de trabalhar com crianças de 8 a 13 anos. Encontro dificuldade porque acho que elas são muito dispersas, às vezes, muito rebeldes [...]” (entrevistada 4 - informação verbal).

[...] **quando vem com uma vivência muito diferente daquilo que tu fazes é complicado** [...]. Duas alunas que já faziam, mas faziam aula com outro professor e de outra coisa, com um estilo bem diferente, daí elas vieram fazer aula comigo de jazz, então teve uma questão de choque delas primeiro ‘o que ela está fazendo?’ e eu fico olhando assim ‘mas falaram que elas dançavam... Que não teria maior problema’, e acabou que eu tive que fazer uma releitura sobre aquilo [...] (entrevistada 7 - informação verbal).

Eu acho que uma dificuldade que eu percebo, acredito que seja a maior dificuldade é a **insegurança das famílias**. Elas te questionam tudo. Onde tu estudaste, com quem tu estudaste, tu tens curso superior, não tens curso superior? Embora para elas, elas não sabem o que elas vão fazer com essa informação (entrevista 9 - informação verbal).

E as dificuldades é que a dança ela tem a sua... Ela **não é respeitada devidamente**. É uma pena assim, que não tem um respeito assim. O que tu fazes? Uma dancinha. E não é visto como um trabalho [...]. Claro que é bom, a gente se diverte [...], eu sempre digo eu não estou trabalhando, eu tenho prazer de fazer isso. Mas é uma condição, é um trabalho e, às vezes, não é reconhecido. As pessoas não têm essa, a maioria das pessoas, não tem essa capacidade de ver, não, é uma coisa importante, é um lazer, é uma coisa importante para o corpo, é para a formação da pessoa, para construção da pessoa [...] Tem só essa questão mais social, cultural, que é uma coisa mais que foge do professor da criança e professor. Ali é uma troca sincera, boa, com bons resultados, as pessoas valorizam, gostam, gostam de ver, que conseguiu fazer outras coisas, progrediu. Mas ainda a dança é vista só como um lazer, assim, não como uma coisa mais ampla (entrevistada 3 - informação verbal).

Contrapondo-se às dificuldades citadas, algumas professoras trouxeram, em suas falas, facilidades encontradas quanto ao seu ensino em escolas de dança. Interessante que, por vezes, as facilidades apontadas vão ao encontro das dificuldades já colocadas. Percebo que, em uma mesma situação, dependendo do olhar atribuído a ela, pode ser percebida de forma positiva ou negativa.

Quatro das professoras apresentaram como facilidade para o ensino da dança o fato dos alunos geralmente buscarem as escolas de dança por quererem aprender a dançar, não sendo obrigados a fazer essa atividade:

“Tu lidares com alguém que quer fazer aquilo, que não precisa ficar insistindo” (entrevistada 1 - informação verbal).

“O bom é que as crianças vêm com vontade, gostam daquilo, aceitam aquilo de uma maneira boa” (entrevistada 3 - informação verbal).

Eu acho que tem a facilidade porque eu acho que todo mundo que procura uma escola de dança ela quer fazer aquilo, é diferente, por exemplo, de tu dares aula de educação física dentro de um colégio, vai ter gente que gosta e vai ter gente que não gosta, mas é obrigado a fazer porque está na grade curricular, então, tu tens que fazer. Então, eu acho que isso é ponto super positivo para gente que trabalha dentro de uma escola de dança, as pessoas que vêm para cá, elas vêm porque elas querem, não é porque elas são obrigadas a fazer [...] (entrevistada 5 - informação verbal).

A facilidade é que elas vêm para cá porque elas querem, elas não são obrigadas. Então elas vão estar fazendo porque elas querem. E numa escola regular, elas têm a matemática que elas têm que ir. Aqui elas vêm porque elas querem, isso é bom porque não tem ninguém para atrapalhar o processo de todo mundo (entrevistada 6 - informação verbal).

Demais considerações foram feitas de formas pontuais. Uma das professoras aponta como facilidade o fato de trabalhar com uma turma por muitos anos:

“A facilidade é **quando tu pegas uma turma desde pequena e continuas com ela** sempre, porque daí tu já sabes quais são as manias [...]” (entrevistada 2 - informação verbal).

Outra professora traz como facilidade o aluno já ter prática na dança, o que ela chama de “aluno pronto”:

“Eu acho que a facilidade... **Eu acho que quando a gente pega o aluno pronto é mais fácil.** [...] que já vem com uma vivência, é muito melhor” (entrevistada 7 - informação verbal).

Uma das professoras coloca que não existe facilidade:

“**Facilidade? Nenhuma.** Se fosse fácil, todo mundo era professor, ensinava e saía dançando. Não existe facilidade. Sinceramente, se existisse, perdia a graça eu acho. Não tem facilidade nenhuma, tudo é muito difícil” (entrevistada 8 - informação verbal).

Uma das facilidades trazidas por uma das professoras se refere à segurança que os pais depositam no trabalho do professor, o que se contrapõe à dificuldade anteriormente apresentada de insegurança das famílias:

Da mesma forma, daí eu vou voltar àquela ideia de relativizar isso que é ruim. **Quando os pais sentem a tua segurança, eles se abrem para a experiência [...].** Então, assim, esse questionamento é positivo e negativo ao mesmo tempo. É positivo porque dá o espaço para tu falares sobre quem tu és e eles também aceitam aquilo que tu estás trazendo como experiência (entrevistada 9 - informação verbal).

As facilidades e dificuldades apontadas pelas professoras se relacionam ao ensino da dança em escolas de Dança, espaços esses onde muitos profissionais buscam formação e exercem sua docência.

Chama-me atenção que as dificuldades que mais se evidenciaram nas respostas das professoras investigadas se mostraram pouco vinculadas ao ensino técnico da dança, e sim, a uma realidade percebida no comportamento dos alunos na contemporaneidade e o saber lidar com tais transformações. Outra questão trazida se vinculou ao propiciar que os alunos compreendam que a aprendizagem da dança se dá de forma processual e cada ser terá um tempo nesse processo, que não se dará de forma imediata, pois o corpo do dançarino é uma construção contínua ao longo de uma vida. Essas considerações me remetem ao que traz Marques (2010a), ao inferir que a dança deve estabelecer relações com a educação, e está muito além do ensino da técnica corporal.

Marques (2010a), ao falar sobre a dança e a educação, coloca que essas são maneiras de conviver, de ser e de estar em sociedade: “Os elos que ligam a dança e a educação devem ser

revisitados à luz de reflexões que gerem práticas condizentes com as necessidades e possibilidades do mundo atual” (MARQUES, 2010a, p. 26).

A autora destaca que a dança marca e é marcada pelo seu tempo, pela história:

A arte/dança e o ensino de arte/dança estão intrincados de histórias e historicidades, tecem com seus atores (os artistas, professores, alunos e público) as histórias e as vidas das pessoas que convivem em um mesmo planeta. Não há mais como negar que as danças que ensinamos são processos e produtos culturais (sociais e políticos) das relações entre os atores sociais e políticos que co-habitam o Planeta Terra e, portanto, deveriam fazer explicitamente parte dos processos de ensino e aprendizagem de dança (MARQUES, 2010a, p. 30).

Dessa forma, percebo que, ao longo dessa subcategoria, que buscou compreender influências na constituição docente das professoras investigadas emergidas de seu cotidiano em sala de aula, alguns apontamentos foram revelados.

A prática profissional foi responsável pelo aperfeiçoamento das aulas de dança das professoras investigadas: validando as tarefas a serem desenvolvidas por meio de “tentativas e erros”; lidando com o imprevisto no cotidiano profissional; conseguindo organizar e planejar melhor uma aula; melhorando as relações interpessoais, amadurecendo características pessoais que beneficiam o trabalho docente; lidando com facilidades e dificuldades encontradas na profissão.

Prática e teoria emergem nas palavras das professoras que, por vezes, percebem a relevância de uma e/ou de outra para seu Fazer hoje em sala de aula. Tornar-se-ia inviável separar a teoria e a prática, pois, em meu entendimento, ambas se complementam ao longo de uma trajetória de vida docente. Como questiona Palmer (2012, p. 78):

Como podemos escapar das garras do pensamento do tipo *ou- isso-ou-aquilo*? Como seria “olhar para o mundo como um todo”, não abandonar a lógica discriminatória quando ele nos for útil, mas desenvolver uma maneira de ser mais abrangente, que dê apoio a capacidade de estabelecer conexões das quais depende a boa prática docente?

Estabelecendo conexões, como traz o autor, amplio essa escrita para a última, mas não final “sequência de movimentos” dessa “montagem coreográfica”, que tem sido a escrita desta pesquisa, questionando-me: é possível separar o Eu pessoal do Eu profissional quando falamos em docência em dança?

4.4 CONSTRUO-ME COMO PESSOA E COMO PROFESSOR: INDISSOCIABILIDADE DO EU PESSOAL E PROFISSIONAL?

No decorrer das entrevistas realizadas e na escrita desta pesquisa, evidencio, nas trajetórias dançantes das professoras, influências em sua constituição docente em dança. Percebo, também, que essas marcas deixadas ao longo desses percursos, por vezes, transcenderam sua formação profissional sendo pertencentes também à sua formação pessoal. Nesse sentido, a categoria emergiu das falas das entrevistadas com relação à sua constituição pessoal implicada à sua constituição profissional. Questiono-me: A Pessoa pode influenciar o Professor e vice-versa?

Ao falar em Pessoa, considero importante salientar que, enquanto seres humanos, nos constituímos em uma integralidade, ou seja, a partir do entrelaçamento das múltiplas dimensões humanas que nos compõem: social, emocional, espiritual e racional, conforme Catanante (2000, p. 24): “como Ser Integral, alcançamos a excelência e criamos o paraíso quando atuamos equilibradamente com a alma, o coração e a razão em todas as situações: no trabalho, na vida pessoal e comunitária”.

Nesse sentido, Portal (2008) remete a expressão Inteira do Ser, que corresponderia a esse olhar para o indivíduo não fragmentado, ou seja, aponta para um ampliar da consciência humana que consiga perceber esse ser unido por: corpo, coração e espírito. A autora reflete sobre o paradigma que traz uma dupla visão de mundo a ser superada:

Durante milhares de anos, a evolução humana avançou, principalmente, por meio da separação, da fragmentação, da dualidade [...] A humanidade dividiu-se em sujeito e objeto, pobres e ricos, nobres e plebeus, trabalhadores braças e intelectuais, matéria e espírito, corpo e mente, teoria e prática, técnico e humano. Separou-se a cidade do campo, dividiram-se as religiões, os partidos políticos, as filosofias, as escolas de pensamento e essa dissociação vem atravessando o universo de um extremo ao outro (PORTAL, 2008, p. 79).

Morin (2006) aponta para o pensamento que une não desconsiderando as partes, mas revelando a importância de conjugá-las, apontando para a complexidade implicada no conhecimento e para a superação do pensamento dissociado propagado durante anos na história da humanidade. Ao trazer a palavra paradigma, salienta que ela está vinculada a aspectos culturais:

O paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles (MORIN, 2006, p. 25).

Trago, assim, palavras das professoras que revelam a influencia de suas trajetórias pessoais e profissionais na dança nelas enquanto Pessoas e Professoras que hoje são na perspectiva de sua Integralidade, do equilíbrio que buscam manter nas dimensões constituintes de seu Ser. Saliento que algumas dessas influências já foram sendo tecidas nos capítulos anteriores ao tratar da trajetória enquanto dançarinas, professoras e acadêmicas dos cursos de Dança e/ou Educação Física, as quais se evidenciam que, no decorrer desses percursos, as influências na constituição pessoal das entrevistadas, por vezes, também se tornam influências na constituição docente.

Assim posto, ao longo deste capítulo, me proponho trazer outras considerações que corroboram o tema, pontuando aquelas influências emergidas da trajetória das professoras que foram relevantes em sua constituição enquanto Pessoas e Professoras que hoje são, porém, agora tendo como referência as dimensões constituintes do ser humano: social, emocional, espiritual e racional, com base em Catanante (2000) que se propõe refletir sobre o Ser em sua Inteiraza.

Quanto à dimensão social de nosso Ser, trago considerações que se vincularam às influências das trajetórias estudadas nas relações que as professoras estabelecem consigo, com o outro e com o mundo. Não somos seres isolados, precisamos uns dos outros, o ser humano precisa das relações com o outro para aprender, crescer, evoluir, amadurecer, viver. Como diz Catanante (2000 p. 52): “O Ser Humano é um ser social por natureza, por cultura e até por uma questão de sobrevivência”.

Saliento que, embora as entrevistas, por questão provocativa, instigassem as entrevistadas a responderem de forma separada aquilo que as influenciava como Pessoas e como Professoras em cada dimensão do Ser, evidenciei que essas falas se entrecruzaram, se tornando difícil fazer essa diferenciação, como foi apontado pelas professoras em suas narrativas. Assim, destaco, de forma conjunta, nesse capítulo, as influências de suas trajetórias dançantes que se teceram nas Pessoas e nas Professoras que hoje são de forma entrelaçada.

Nessa perspectiva, a trajetória na dança influenciou as professoras marcando sua vida pessoal e profissional: na disciplina; na responsabilidade; no tentar fazer diferente; no conseguir sair da zona de conforto; no transpor a dúvida que a arte provoca para as situações da vida pessoal; no conseguir se relacionar melhor com o outro/amizades/perder a timidez; no aprender

a se posicionar frente ao outro; no ajudar o outro pela dança; e no buscar sempre algo relacionado a ela em sua vida pessoal.

A maioria das professoras entrevistadas relata o aspecto disciplina e responsabilidade provinda de sua trajetória na dança, ou mesmo, que essa trajetória potencializou essas características na relação estabelecida consigo mesmas:

E da **questão da disciplina, responsabilidade**, responsabilidade com horário, com a roupa que tu vais estar, com a forma que tu vais estar te apresentando, eu acho que isso... Isso eu levo para vida [...]. Qualquer coisa que eu tenho que fazer tem que fazer tudo certinho [...]. Disciplina, respeito, que eu acho que a gente traz da dança principalmente. É isso como pessoa acaba influenciando ainda mais (entrevistada 2 - informação verbal).

“Me fez ter **mais confiança, mais disciplina, mais objetividade**” (entrevistada 3 - informação verbal).

“[...] **a tua disciplina, a tua paciência**. Eu acho que tudo isso influencia” (entrevistada 4 - informação verbal).

“[...] **em relação a compromissos** que é uma coisa que a gente tem bastante, eu sempre fui **muito responsável** com meus compromissos mesmo fora da dança” (entrevistada 5 - informação verbal).

[...] teve várias coisas que sempre tive que eu acredito que venha do aprendizado com a dança assim, que é **essa questão de compromisso**, de tem que estar tal hora, para fazer tal coisa, **de disciplina**, de ter isso, isso é uma coisa que eu adquiri eu acho com essa trajetória, que eu tento sempre ‘ah, se eu disse que eu ia fazer tal coisa, eu vou fazer’, mesmo que aquilo ali não me faça tão bem, mas eu já tinha me comprometido, então eu vou fazer [...]. Eu acho que muito é a questão da disciplina em várias coisas assim, **de determinação** também [...]. Tem a ver com o lado de cumprir as coisas, não ser um professor rígido ou não. Eu acho que isso não tem muito a ver uma coisa com a outra. Professor rígido não quer dizer que ele vai dar uma disciplina para um aluno que ele vai levar isso para o resto da vida (entrevistada 6 - informação verbal).

Eu acho que tem uma coisa assim, que eu acho que, quando a gente dança, a gente **tem uma disciplina** muito grande e isso eu acho que foi muito importante para mim, eu me considero uma pessoa muito disciplinada [...]. No sentido de questão de ter regrados horários, a gente tem uniforme, a gente tem regras a seguir, essas coisas de que... Formas de agir no mundo assim, eu acho que isso fez com que a gente tenha uma disciplina toda [...] (entrevistada 7 - informação verbal).

“**Desde a disciplina** [...]. Enquanto professor, a dança te passa a disciplina, a troca mútua, tu aprendes diariamente. Eu aprendi muito enquanto professora” (entrevistada 8 - informação verbal).

O querer fazer diferente do que em alguns momentos e a vivência como professora em sala de aula na vida pessoal são abordados na fala de uma das professoras:

Então, eu acho que sim, eu acho que a gente vai aprendendo coisas na relação com as pessoas também dentro da sala de aula que tu leva para tua vida fora [...]. Então, vou dar um exemplo, **muita coisa que eu vi dentro de sala de aula, de atitudes de alunas minhas que eu sempre tive pra mim que eu ia educar o meu filho de uma forma diferente**, para o meu filho não ser como aquela pessoa. Então, eu acho que as coisas que vejo e as coisas que eu passo dentro da sala de aula me fazem pensar para eu ter atitudes diferentes ou não fora, em outras relações [...]. Que sai da sala, eu quero fazer uma coisa diferente daquilo que eu estou vendo. Eu acho assim, que vai te mudando como pessoa (entrevistada 5 - informação verbal).

Para outra professora, a trajetória na dança também contribuiu em sua formação pessoal e profissional para que conseguisse sair de sua zona de conforto:

[...] eu vivi uma experiência agora bem diferente que foi sair do país, sair da minha casa, conhecer outras pessoas, uma realidade totalmente diferente da minha. E tudo que eu pensava era no que eu vivi aqui. Quando eu chegava num outro lugar, para dançar em algum lugar estranho, com um público que eu não conhecia. E era essa sensação que eu sentia lá, ‘não, eu tenho que encarar isso, tenho que fazer novos amigos para poder dar certo tudo aqui’. Eu acho que a dança tem total influência nisso [...]. Eu fiz um ‘mochilão’, eu dormia em lugares diferentes, e isso eu não via problema nenhum porque eu tava acostumada aqui a viajar, a gente dormir em outro lugar [...]. Eu não tenho problema com isso, **de sair da zona de conforto. Eu não tenho problema nisso por causa da dança porque eu sempre fui muito influenciada a isso** (entrevistada 1 - informação verbal).

O exercício questionador provocado pela arte, que problematiza a realidade vivida, é apontado por uma professora que nota essa influência em sua vida pessoal e profissional:

Esse exercício da dúvida que a dança me provocava eu acho que eu levei isso para as relações, para forma como eu olho o outro e como eu desejo ser olhada, como eu gostaria que o aluno me olhasse. Nesse sentido, do exercício da dúvida não de não acreditar naquilo que tu está propondo, mas de pensar de que forma aquilo se relaciona comigo [...]. O exercício da dúvida, nada mais é do que ter a possibilidade de duvidar da própria prática. Não que eu simplesmente não acredite nas minhas propostas educativas, não é isso. É o hábito de sempre se perguntar o motivo pelo qual estou fazendo daquela forma e, além disso, abrir “espaço” para a interferência dos alunos. Dando a possibilidade de ter uma prática mais aberta, menos arbitrária, deixando que o aluno possa interferir na própria aula e mudar o curso dos acontecimentos. Acredito que, com o exercício da dúvida, deixo os alunos num papel de sujeitos do seu conhecimento (entrevistada 9- informação verbal).

E acrescenta:

[...] tu precisas ter esse exercício da dúvida no cotidiano, ‘eu preciso ser essa mulher que me dizem que eu sou na mídia?’, ‘eu preciso ser magra, sarada, bonita, bem-humorada?’, não. Eu preciso ser quem eu sou. **Eu preciso manter a minha**

identidade como pessoa, gostando das coisas que eu gosto, cometendo os erros que eu cometo. Então, eu acho que esse exercício da dúvida é uma coisa que me acompanha diariamente (entrevistada 9 - informação verbal).

Trago Marques (2010a), ao inferir que o ensino e a aprendizagem da dança devem proporcionar uma leitura crítica do mundo. Conforme a autora:

Em outras palavras, não basta nos jogarmos no suor da dança, nos embriagarmos de experiências visuais ao assistir a danças, termos êxtases criativos ao produzir, compor e pesquisar. As relações dessas experiências e experimentações, certamente relevantes e importantes para o aprendizado da dança, devem se dar de forma crítica e articulada para que permitam e se abram também para leituras possíveis de mundo (MARQUES, 2010a, p. 33).

Com base na autora, na fala das professoras e no próprio “*exercício da dúvida*” trazido pela última entrevistada, penso que a dança/arte traz potenciais para novas formas de dar sentido do Ser e Estar no mundo, de lermos criticamente a sociedade em que vivemos, de atribuímos valor àquilo que experienciamos como seres humanos, e não somente reproduzirmos padrões pré-estabelecidos.

Lembro-me de Freire (2013), ao apontar que somos seres condicionados, porém, não determinados. Para o autor “minha presença no mundo não é a quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2013, p. 53).

As transformações nas relações com o outro também se mostram nas falas das professoras ao tratarem sobre: conseguir se relacionar melhor; fazer novas amizades; perder a timidez; conseguir se posicionar frente ao outro, ou mesmo, por ser uma profissão na qual o professor e alunos se relacionam o tempo todo, conseguir se preservar um pouco mais em sua vida pessoal (quando não está trabalhando). Essas características foram apontadas como influenciadoras nas Pessoas e Professoras que hoje são:

Eu acho que essa é uma característica de quem é bailarino, de quem é professor de dança, ser uma **pessoa extrovertida, comunicativa, que conversa**, que chega num lugar e consegue conversar sobre vários assuntos [...]. E eu sou assim por causa disso [...], conheci muitas pessoas, **fiz muitos amigos para a vida inteira** [...]. Eu viajei muito por causa disso, eu fiz cursos. Isso me levou para outros lugares, me fez conhecer um pouco do mundo [...]. **E ela te traz para dentro das coisas pelo lado social**. Te faz querer estar junto, querer conviver (entrevistada 1 - informação verbal).

“Tu despertas que **a pessoa se socialize**, que têm muitas pessoas que não conseguem se socializar, não conseguem falar” (entrevistada 2- informação verbal).

Eu tive que trabalhar bastante porque eu tinha dificuldade, eu tive que trabalhar bastante para eu conseguir fazer tudo o que eu queria. **A dança me ajudou muito, eu era muito tímida.** Uma adolescente muito tímida, e a dança me deixou a ser um pouquinho mais extrovertida, um pouco [...]. Eu acho que até assim o dar aula, o enfrentar, digamos assim, um grupo de alunos e tu estás te expondo, tu estás na frente dos alunos, tu tens que tomar atitudes, tomar decisões, eu acho que isso aí a dança me ajudou a ter equilíbrio, saber lidar com isso, ter coragem para enfrentar tudo isso. Porque, na dança, tu também te expõe, tu estás te apresentando, as pessoas estão te vendo, estão te analisando e, de repente, isso me ajudou muito [...]. No social, eu acho que como eu era sempre muito tímida, a dança me ajudou nisso, de ter uma visão diferente, de ter um contato diferente com as pessoas (entrevistada 3 - informação verbal).

Eu acho que eu sou ao contrário. Porque, nas aulas, eu sou muito sociável, estou sempre falando e, quando eu saio da escola, eu sou mais fechada. Eu não sei se isso é uma característica minha ou se é porque eu já falei tanto, eu já conversei tanto, eu já me abri tanto, agora eu quero me preservar um pouco [...]. Mas eu não sei se não é justamente por isso, como tu estás na aula, tu estás o tempo inteiro falando, tu tens que estar sempre com pique. O teu astral se tiver bom, melhor ainda. Então, **quando eu saio da escola, eu me retraio um pouco. Eu não sei se é para me preservar,** ou porque eu já fiz isso o dia inteiro, eu já estou cansada, quero mais é ficar no meu cantinho [...]. Mas eu não sei se não é justamente por isso, como eu me abro demais na aula, depois para dosar o negócio [...]. Eu acho assim, **a dança pode ser uma atividade individual, mas, na maior parte do tempo, ela é uma atividade coletiva, a partir daí, tu já estás te socializando com os outros,** mesmo que não queira, porque a gente sabe que tem muita gente que chega, é extremamente tímida, não se relaciona, não fala e eu acho que através da dança e através de momentos da aula tu consegues muitas vezes mudar um pouco esse quadro [...]. Como a gente convive com muitas pessoas, tu acaba te sociabilizando muito mais. Então, por exemplo, tu vai num festival de dança, por exemplo, tu tem que viajar, tu vai com as tuas amigas, lá tu conhece outras pessoas. Tu vai fazer uma aula, daí tu já chega, já vem outra do teu lado, eu acho que o pessoal da dança é muito dado, a grande maioria, digamos assim, ele é muito dado, é um pessoal muito receptivo, muito aberto às coisas, às novidades. E eu acho que isso facilita as relações. Todo esse envolvimento [...]. **E eu acho que a dança é uma área, é uma atividade que proporciona isso para as pessoas, essa sociabilização.** Eu acho que é muito difícil uma pessoa da dança ser fechada no seu mundinho (entrevistada 5 - informação verbal).

É, eu sei que eu **tenho muitos amigos em função de trabalhar com dança** e com várias áreas e estar sempre por aí. Mas eu não sei se a dança me influencia na minha relação, do meu jeito de ser com eles, mas eu acredito que sim... [...]. A gente acaba se encontrando, saindo, sempre se eu não estou com algum compromisso com relação à dança, daí a gente vai, sai, se diverte. Ou até mesmo sai para dançar, mas daí sem esse compromisso de ter aula [...], eu **acabei conhecendo muita gente [...], me relacionando com muitas pessoas, cada vez conhecendo mais professores** e tendo um contato que antes eu não tinha e hoje eu conheço muita gente que se acaba encontrando em eventos [...]. Então, na minha profissão, eu acabei me socializando com muita gente que há um tempo atrás eu nem sabia, às vezes, que existiam e hoje eu tenho essa coisa de ir para algum lugar e saber, 'ah, eu vou encontrar tal, tal, tal pessoa, vai ser legal porque a gente não se vê há muito tempo'. Então, esses eventos de dança que têm, às vezes a gente acaba se encontrando, é um momento do pessoal se encontrar para socializar. É bom a gente sair do nosso mundo, fazer cursos e coisas para gente ver que a gente está no caminho certo (entrevistada 6 - informação verbal).

[...] a gente tem que se apresentar, a gente tem que se expor a situações. Então, eu acho que, para mim, eu sempre tive muita **facilidade em falar, em fazer amizades,** tudo, não sei se isso é o meu jeito, não sei se é isso... É confuso porque eu não sei se

isso tem a ver com a dança, acho que também tem a ver... [...]. Na realidade, eu não sei separar quem foi que influenciou mais... Os **dois tiveram grande influência, tanto a dança quanto a minha família** (entrevistada 7 - informação verbal).

Foi **trabalhar com a minha timidez**. Isso foi muito importante sabe. A dança me trouxe isso. Falar em público. Conseguir dar essa entrevista para ti, olhando no teu olho. **Conseguir lidar com o ser humano**. Conseguir trabalhar com os alunos. Eu acho que isso é o mais importante, principalmente com a minha timidez. Ela trabalhou e eu melhorei muito [...], falar em público, me relacionar com os pais, me relacionar com o aluno. Ter esse foco direto, essa via de vai e vem. Eram coisas que eu era quase assim... Um bicho do mato para conseguir. E o próprio assim, subir, pegar um microfone, falar, isso me amedrontava muito e eu acho que a dança me tirou isso [...]. Mas eu quero **ser líder** por eu saber mais, por eu poder fazer aquilo melhor que o outro, sabe, eu acho que por eu ter que liderar o grupo porque eu sei como se faz aquilo, que o grupo não sabe e precisa de um líder que saiba [...]. E, se eu não tivesse a dança, eu ia ser aquele que se não tem ninguém, fica quieta esperando até alguém ir, eu não ia tomar a liderança (entrevistada 8 - informação verbal).

E aí eu tenho feito um exercício cotidiano, quase para vida inteira, de assim, sempre **me posicionar frente às situações**, seja de forma de acordo ou forma de desacordo [...]. Esse exercício do se posicionar, que se tu fores pensar é necessário o tempo todo, a gente faz isso o tempo todo, mas quando tu tens que fazer em ti em relação ao mundo, às vezes, tu não consegues. Tu vais deixando as coisas passarem por cima de ti, passarem por cima de ti, passarem por cima de ti [...]. Eu tinha e às vezes me percebo muito com receio de entrar em conflito, não quero, não gosto de entrar em conflito, mas às vezes é necessário e é saudável [...]. Quando falo em me posicionar, é o fato de dizer que, quando estou dançando, os trabalhos que eu danço, que geralmente são coreografias e/ou espetáculos de bailarino/criador e este bailarino cria e interfere na coreografia, me posiciono o tempo todo em relação ao que queremos comunicar com aquela dança. O que queremos dizer para o público? É desta forma que acredito que “se posicionar” esteve presente em momentos importantes da minha carreira como bailarina [...]. Pensando assim, a dança como meu filtro para ver o mundo eu acho que, especialmente no que diz respeito à imagem, a minha imagem, a imagem do outro (entrevistada 9 - informação verbal).

Catanante (2000) diz que desenvolver o Ser social passaria por uma atenção em si, atitudes frente às pessoas nos locais nos quais se trabalha, estuda, mora, buscando uma transparência nos atos. Conforme a autora, a dimensão social do ser se relaciona à sua imagem, “como você é visto pelos outros – o que é reflexo de como você se vê” (CATANANTE, 2000, p. 45).

A melhora nas relações interpessoais relacionada à prática da dança também é evidenciada nos estudos de Silva (2011) que, ao pesquisar a dança de salão como possibilidade de proporcionar melhor relação intrapessoal e interpessoal na empresa, observou que a dança trazia benefícios para além da atividade física. A autora, ao falar sobre aspectos importantes proporcionados pela dança de salão, destaca: “[...] melhora na comunicação entre as pessoas que a praticam, tendo em vista que há uma pré-disposição, um estar atento ao outro [...]” (SILVA, 2011, p. 20).

Da mesma forma, Jesus (2010) pontua essa questão relacionada à dança jazz por meio de entrevistas realizadas com alunos que iniciaram essa prática na idade adulta, os quais expressam que uma das motivações de praticarem a dança está relacionada com a turma de dança, nas relações estabelecidas nas aulas.

Quanto à docência, Mosquera e Stobaus (2008), ao tratarem da educação afetiva necessária ao professor, salientam que, para relacionar-se com o outro, é necessário estar aberto à diversidade, ao diferente, ao plural. Conforme os autores, “um professor que busca uma educação para a afetividade deve desenvolver uma personalidade mais saudável, estabelecer melhores relações interpessoais” (MOSQUERA; STOBAUS, 2008, p. 77).

O jeito/a forma de gesticular corporalmente enquanto se relaciona com o outro é evidenciado na fala de duas professoras que apontam que provêm de suas vivências e experiências na dança:

[...] se tu não tiveres essa questão social de **saber te colocar e saber falar**, tu não vais conseguir dar aula [...]. Então, eu acho que isso, com certeza, **influencia, até na questão corporal, eu acho que fica muito nítido para nós, eu pelo menos sou assim, o meu corpo fala** [...]. As pessoas olham ‘tu és bailarina’, ‘tu tens cara de bailarina’, ‘tem a postura’. Então, eu acho que a gente fica mais disciplinada, fica mais social mesmo (entrevistada 4 - informação verbal).

“Tem aquela coisa, às vezes, de que a gente fala **‘ah, a pessoa X tá falando, está dando aula’, aquela coisa de estar explicando a todo o momento, eu sou muito [...]. E gesticular**, essas coisas assim, eu acho que isso não tem como... Eu não consigo ser diferente” (entrevistada 7 - informação verbal).

A entrevistada 2 ainda acrescenta que sua trajetória na dança despertou o interesse para ajudar o outro, praticando a dança como forma de auxiliar na vida das pessoas:

Eu acho que **esse meu lado mais protetor aflorou** assim depois da dança, e não só dentro da escola, até em qualquer coisa, em situações com amigos, tu consegues **ficar mais sensível** a esses detalhes [...]. Então, **me faz querer ajudar outras pessoas a conhecer um pouquinho da dança** e poder estar junto, eu acho que isso é o principal [...]. Eu não vejo dança como ‘ah, eu tenho que ser a primeira bailarina’. Não. **Eu tenho que possibilitar que outras pessoas tenham esse contato, que foi tão importante para mim, em fases tão difíceis e eu acho que na fase de outras pessoas pode ajudar também muita coisa** (entrevistada 2 - informação verbal).

Catanante (2000) aponta que desenvolver o lado social leva a mudanças de postura, de hábitos e de atitudes para que se busque a coerência entre aquilo que se pensa/se sente com aquilo que realmente se faz. Nesse sentido, a professora entende que a dança possa ser uma forma de ajudar o outro em situações de desequilíbrio em sua vida pessoal, assim como a dança

foi importante em momentos de sua vida. Vê a dança de uma forma mais ampla, como um potencial transformador para a vida.

O não conseguir se desvincular da dança, em diversos momentos de sua vida, é trazido na fala de algumas professoras:

“**Sempre buscando alguma coisa relacionado à dança**, a espetáculos, festivais [...]” (entrevistada 4 - informação verbal).

Quando eu saio para, digamos, passear, eu tento deixar de lado assim, mas se eu vejo alguma coisa de dança eu ‘ah, olha ali que legal’, sempre vai chamar atenção ou eu vou achar legal ou, se tiver oportunidade, eu vou querer assistir. Eu sempre vou querer alguma coisa, **tudo que estiver ligado à dança eu vou me interessar** (entrevistada 6 - informação verbal).

“**Eu acordo pensando em dança**. Eu já me preocupo, eu já vejo, eu posso estar vendo um programa, um filme, alguma coisa, que não tem nada a ver com dança, mas eu vou olhar como é que aquela pessoa se posiciona, a postura, a forma de ser” (entrevistada 8 - informação verbal).

A vida e a dança se cruzam na fala das entrevistadas, inclusive quando me apontam que não conseguem perceber se a influência citada partiu do meio da dança ou de outros contextos. Algumas comentam ser difícil fazer essa separação, pois começaram a dançar desde muito pequenas, sendo impossível separar essas influências.

Para além das questões de ser mais extrovertido, ter amizades, conseguir se relacionar melhor com o outro, Catanante (2000) revela que o ser social se destaca pela consciência que as pessoas possuem do valor que suas presenças agregam ou não ao ambiente em que se inserem, assim, percebendo que melhores relações que possuam consigo, com o outro e com o mundo farão com que esses locais sejam mais “leves”, mais “equilibrados”.

Poder se envolver com o “universo” da dança, em um âmbito maior, podendo levá-lo a outros lugares por meio de projetos voltados para a comunidade em que vivem também se evidencia em uma das falas das professoras, vinculada à trajetória e às influências na dimensão social:

[...] eu acabei conhecendo outro lado da dança, que na verdade eu conhecia na teoria, mas na prática não, que é a questão de **produção de eventos**. A gente vai trabalhando para poder os eventos acontecerem, já que a gente é da área da dança, a gente é professora, principalmente aqui em Canoas, na cidade. A gente vai conhecendo um outro lado da dança que é importante e vai conhecendo outras pessoas e vai se interessando. Eu me interessei bastante nessa questão de fazer a dança circular, não ficar só dentro da sala de aula. Isso eu acabei conhecendo um monte de gente, cada vez vai vindo mais gente que tu nem fazia ideia e vai aumentando cada vez mais. **Questões de projetos, fazer projetos para que a comunidade, município e todo**

mundo tenha acesso, começou há algum tempo já, e foram essas pessoas que eu fui conhecendo que a gente foi se organizando para fazer essa outra parte da dança, que também é importante, mas não é prática [...]. Com o meio. Que na verdade vai influenciar tudo, talvez seja até o papel mais importante para os outros do que para nós, mas que é o espaço que a gente vai sem sala de aula para mostrar o que a gente está fazendo (entrevistada 6- informação verbal).

Com relação à dimensão emocional, foram colocadas algumas influências da trajetória na dança na forma como as entrevistadas administram seus sentimentos, tanto na vida pessoal como profissional.

Para Catanante (2000, p. 45), “o emocional é como reage em relação a si mesmo. Como se aprecia. Quais as emoções mais presentes em sua vida. Como reage em relação aos outros – o que é reflexo de como reage em relação a si mesmo”.

É apontado que, na dança, o lado emocional é muito importante/intenso. Que pelas dificuldades, algumas vezes encontradas na prática, o aluno e o professor têm que aprender a esperar, a ganhar ou a perder, a lidar com frustrações, conseguir compreender seus limites, lidar com a ansiedade. As obras coreográficas também são citadas como formas de o dançarino viver diferentes emoções com relação a si e ao outro. Na fala das professoras, se evidenciam as influências de suas trajetórias com relação à dimensão emocional:

[...] **tu aprendes a te controlar, a controlar os teus sentimentos, a controlar uma conduta que tu podes ter** [...]. O lado emocional é muito forte na dança, então tu aprendes a administrar [...]. E isso foi uma das coisas que eu aprendi muito aqui (na escola de dança). O mais legal é que a gente sempre pode recomeçar. Isso é o melhor de tudo. Tu terminares uma coisa e fazer outra. Não interessa a forma que tu terminaste a antiga. É tu poderes começar de novo. E em tudo na vida [...] **a dança é algo intenso, que te desperta muitas coisas. E tanto dependendo da coreografia que tu estás ensaiando naquele momento [...]. Aquilo faz tu refletires na tua vida, no que está acontecendo** (entrevistada 1 - informação verbal).

Principalmente, de tu **saber ganhar e perder**. No mundo da dança, a gente tem muita questão de solos, não sei o quê, papel principal, e isso e aquilo, e eu nunca fui a primeira bailarina. Então, era uma coisa que eu sempre achei normal, óbvio que tinham ‘n’ comentários, tudo, mas eu acho que isso aprendeu. Acho que a **gente aprende para a vida. Que nem tudo a gente vai estar ganhando, nem tudo a gente vai estar com a estrela o tempo todo na volta, e isso é uma coisa que eu tento passar para as minhas alunas** hoje também. Agora como professora [...], porque é quase uma filosofia de vida assim que eu levo, porque como a gente acaba vivendo muito o mundo da dança dentro das escolas, a gente acaba... Tudo gira naquilo, gira naquilo... Então, principalmente essa forma de ganhar e perder, é uma coisa que levo como filosofia. Hoje não deu, amanhã vai dar. É uma filosofia de vida [...], eu acho que tu desperta outros sentimentos também [...]. O sentimento da gente saber até a onde a gente pode ir, onde a gente não pode ir. Isso a gente aprende na dança principalmente (entrevistada 2 - informação verbal).

Eu acho que influencia **no conseguir e no não conseguir**. No quanto tu consegue fazer alguma coisa ou não. Na tua disponibilidade, na tua maneira de fazer as coisas. Porque têm muitas coisas que são difíceis. **A dança tem várias coisas que são muito**

difíceis de lidar tanto no físico, quanto no emocional mesmo porque a gente vai aprendendo a gerenciar isso [...]. Eu acho que isso, ter a paciência com certas coisas, ter a disciplina, a persistência em fazer coisas e seguir. Não consegui, faz de novo... [...]. **Não só referente à aula, dentro da aula, mas na vida no geral.** De ter aquela persistência, ‘não consegui, estou em um momento difícil, como agora, poxa o que é que está acontecendo com a dança, mas vamos seguir, vamos lutar’. Nesse sentido [...]. Tinha que ter aquela persistência, aquela vontade de ‘vou batalhar, vou tentar, vou conseguir, vou em frente e não desistir das coisas’. **Eu acho que a dança me trouxe isso para minha vida, não desistir das dificuldades da vida [...].** Eu sempre tive que batalhar muito assim porque realmente eu não tinha realmente o físico ideal para ser bailarina. Então, flexibilidade, tudo eu tive que lutar muito para ter. Não tinha facilidade corporal. Tinha facilidade de aprender, de aprendizagem. Mas, o meu corpo não me ajudava, então eu tive que batalhar muito para conseguir. Essa persistência me trouxe isso para a vida. Entender também o quanto os outros têm dificuldades também (entrevistada 3 - informação verbal).

A gente trabalha com o emocional das pessoas também porque... quando criança, até que não acontece tanto, mas tu vai trabalhando sensações diferentes quando tu vai ficando maior... **tu podes trabalhar a felicidade, tu podes trabalhar emoções e sentimentos de uma maneira diferente. Eu acho que a gente consegue também lidar um pouquinho melhor com os sentimentos da gente** (entrevistada 5 - informação verbal).

[...] **quando a gente vai dançar, nós temos que interpretar uma cena, que seja de tristeza, ou interpretar uma cena que seja de felicidade, de irritabilidade, eu acho que isso faz com que a gente aprenda a lidar com isso [...]. A questão de estar sempre acertando e errando, a correção, isso é muito interessante porque a gente aprende que faz parte [...].** Como, por exemplo, a gente participa de competições e faz parte a gente não ganhar também, faz parte a gente ganhar também, faz parte errar tudo... A vida é assim, a gente está para viver e... [...] **faz parte da vida.** A gente tem que aprender a lidar com tudo (entrevistada 7 - informação verbal).

Eu **aprendi a controlar as minhas ansiedades, a ver que nem tudo é perfeito.** Porque esse era o meu maior problema, eu queria sempre a perfeição em tudo que eu faço e exigir a perfeição dos outros. **Então esse meio na dança nos mostra que cada um enxerga diferente. Cada um tem uma visão diferente, um foco diferente. Então, a mesma música, o mesmo compasso, a mesma coreografia, ela é ensinada para todos da mesma forma, que é um professor a ensinar, mas ela é aprendida de forma diferente por cada ser.** Então, tu vai ter uma leitura diferente. A mesma coreografia, a mesma contagem, a mesma música, cada bailarino vai te mostrar de uma forma diferente. Então, isso nos mostra a diversidade de cada um. Então, **isso eu levo para vida toda** (entrevistada 8 - informação verbal).

Com relação à prática da dança e alterações proporcionadas por ela em sua dimensão emocional, é assim trazido por uma professora investigada:

Às vezes, **conseguir direcionar minha energia para a dança me faz sair num estado de percepção alterado, eu saio de uma aula diferente da maneira como eu entrei** e, às vezes, isso é muito positivo porque, às vezes, acontece alguma coisa na rua que eu consigo fazer, ‘Aaaiii tá’ (sentido de alívio), mas, às vezes, eu entro no automático, e eu ‘opa, estou reproduzindo um padrão que não é o que me interessa’ (entrevistada 9 - informação verbal).

Com relação ao colocado pela professora, trago Dantas (1999), ao falar sobre a prática da dança e o provocar um estado de êxtase naquele que a executa. Para a autora “êxtase – o substantivo do qual se origina o adjetivo extático – significa arrebatamento íntimo; enlevo, arroubo, encanto. Extático, num sentido figurado, pode também significar sair de si, que perturba o espírito, que se deixa mover” (DANTAS, 1999, p. 20).

Dessa forma, percebo na fala da professora essa sensação provocada pela execução da dança, que faz com que o indivíduo consiga “sair num estado de percepção alterado” (informação verbal) como colocado em suas palavras. Como traz Dantas (1999, p. 21), “dizer que a dança é extática é dizer sua singularidade, que transforma o indivíduo que dela participa, provocando-lhe, através dos movimentos da dança, sensações de encantamento, de gozo e de entusiasmo”.

Também a sensibilidade provocada pela dança é colocada por uma das entrevistadas, não conseguindo perceber se ela já fazia parte de sua identidade pessoal ou se foi potencializada por meio dessa trajetória:

A dança só manteve o que eu acho que eu já tinha. Essa **sensibilidade a florada**, essa facilidade para chorar por qualquer coisa. Eu estou aqui te dando a entrevista e tudo que me vem à mente me dá vontade de chorar. Então, assim, eu não percebo mudança com a dança. **Se eu era atrás, eu acho que isso só enfatizou, só a florou, se isso é uma mudança, sim, então mudou, mudou para eu ser mais emotiva ainda** (entrevistada 8 - informação verbal).

A prática profissional também é atravessada pela dimensão emocional, como trazido pelas professoras, sendo que a trajetória na dança influenciou a forma de administrar sentimentos em sala de aula, contribuindo para sua formação:

[...] a minha vida como bailarina era muito intensa, eu vivia muito aqui dentro. Às vezes, eu nem tinha ensaio e eu vivia aqui. Isso foi uma coisa que eu tive que aprender quando eu virei professora. Porque, quando eu tava com o grupo de dança, com as meninas, se eu tava triste eu já chegava, já chorava. E como professora não dava para fazer isso. Eu tinha que me controlar e focar aquilo e dar a minha aula [...]. **Sou uma pessoa muito emotiva, então, se eu vejo uma criança com um problema, eu me emociono**. Eu acho que isso, muitas vezes, não ajuda a situação da criança (entrevistada 1 - informação verbal).

[...] quando eu era menor, às vezes, quando eu tava chateada, alguma coisa, era mais difícil [...] E eu acho que sentimentos não só meu, de também, vamos supor, num festival ou numa apresentação, **a aluna vai lá, dança, erra alguma coisa, tu tens que estar super tranquila, não pode estar agitada, ‘não, errou’**. Não, eu acho que **sempre reforçar o sentimento positivo** [...]. Acho que isso acaba criando confiança nelas e em mim também, porque quando elas têm confiança em mim, eu consigo ter mais confiança em mim (entrevistada 2 - informação verbal).

[...] a gente aprende a ter uma disciplina na dança, a saber ser corrigida, por exemplo, a saber aceitar as coisas que tão dizendo para ti ‘ah, tu tens que arrumar isso, uma perna...’. Então **a gente vai aceitando isso e isso, a gente vai conseguindo ter uma maneira de lidar com o aluno também**. A gente vai construindo também a paciência, transmitir disciplina. E principalmente ter paciência que o aluno não vai conseguir aprender ou não vai conseguir fazer o que a gente quer que ele faça em um primeiro momento. De entender as pessoas. De entender as crianças, de entender os outros [...]. De ter passado como bailarina, como profissional no início, mas principalmente como bailarina eu acho que isso... **Como eu passei essas coisas, eu consigo entender um pouco os alunos, as crianças, as pessoas [...], eu já sou mais de ter mais carinho, de ter mais entrosamento com o aluno** (entrevistada 3 - informação verbal).

Eu aguentava. Eu saía chorando, saía toda ‘esgualapada’, mas eu aguentava. Hoje, eu acho que não é a mesma coisa. Mas, eu tento enxergar isso, não sei nem se é positivo assim, eu acho que é uma fase, um momento que tu consegue até se aproximar mais da tua aluna, ‘profe, hoje eu estou com dor nas costas’, eu acho que não custa ‘não tem problema, tu não forças, vai ali dá uma olhadinha’, eu acho que é uma maneira de tu aproximares, para de repente fazer um carinho [...]. **Ao mesmo tempo que tu tens que ser muito exigente, tu tens que ter esse lado mais humano e que, de repente, faltou isso para mim quando eu era aluna** (entrevistada 4 - informação verbal).

Hoje em dia, eu **sou muito mais controlada** do que antigamente, daí vem de novo a função da maturidade e da tranquilidade. O que acontece, eu era 8 ou 80, ou eu estava muito feliz ou eu estava muito triste assim, por coisas que aconteciam e eu não sabia... não é esconder, porque a gente não esconde na verdade, mas **eu não sabia administrar isso muito bem**, então... se tu estás dando aula feliz, eufórica, está tudo bem, mas o contrário é que é o problema. Então, essas frustrações assim, hoje em dia, eu já consigo controlar muito mais. Mas eu consigo separar bem as coisas, assim, eu consigo trabalhar, eu consigo dar aula tranquilo, dar aula na boa, tendo os problemas na cabeça, mas eu consigo trabalhar tranquilo com algum problema, com alguma coisa, e isso é bem a coisa assim, eu acho que seria um controle, eu acho que a palavra seria um **controle emocional que eu acho que a maturidade que te traz**. Porque quando tu és mais nova, tudo é muito intenso. Ou tu amas ou tu odeias, não tem meio do caminho. E é tudo assim, ou é 8 ou 80 mesmo quando tu és nova, e hoje em dia não, tem aquele... a gente vai sendo um pouco mais ponderada, vai equilibrando um pouquinho mais [...]. Têm momentos que tu chegas no limite, que elas te testam, principalmente crianças, que elas te testam e que elas te levam no limite. Mas mesmo chegando no limite eu consigo contornar a coisa...Até porque se tu ficas no limite com uma criança as outras não tão, as outras não têm nada a ver com isso, às vezes por uma situação que acontece. Então, a gente consegue, eu consigo lidar com isso bem melhor assim [...]. Sou mais paciente hoje no sentido de saber que cada uma tem o seu tempo, têm crianças que fazem tudo o que eu quero na primeira aula, têm crianças que demoram. Hoje, eu sou mais paciente e isso não me frustra mais. Porque, antigamente, se eu não conseguia na primeira aula o resultado, eu ficava frustrada com aquilo. Hoje em dia, não. Hoje em dia, eu não me frustro porque eu sei e eu conheço que cada uma tem o seu limite. Então eu não posso querer que todas me respondam da mesma forma. Então isso me dá mais calma (entrevistada 5 - informação verbal).

Às vezes, é bem complicado, principalmente com as crianças, porque às vezes tu xingas as crianças que elas tão fazendo alguma coisa e elas acham que eu fiquei braba com elas, principalmente as pequenas de 3 anos. Eu fico com dois corações, porque elas não conseguem entender, mas, naquela hora, eu estou sendo a professora, eu preciso corrigir, eu preciso exigir, mas esse meu lado não vai afetar o outro [...]. E, com os adultos, já é um pouco mais fácil assim... Às vezes, ficam ‘Ah, que saco...’. Mas já entendem um pouco mais que tem essa separação de **eu ser professora e exigir e o que eu sinto por todo mundo porque o meu sentimento não vai mudar**, mas

eu preciso ali ser a professora, eu quero que elas melhorem, se eu estou fazendo aquilo ali é porque eu quero que elas melhorem (entrevistada 6 - informação verbal).

E eu sempre, na verdade, quis tratar tudo muito light assim [...]. Eu gosto, como a gente trabalha em estúdios, todos os estúdios que eu trabalho eu penso que a gente tem a ideia dos nossos alunos que eles se sintam felizes fazendo aquilo. Até ‘qual é o objetivo desse estúdio, a gente quer ser o melhor do mundo ou a gente vem para cá porque a gente se sente bem?’ Sempre tenho uma conversa antes sobre isso, não que eu vá exigir menos ou mais, mas existe uma diferença [...]. **Eu acho que a gente não precisa ser estúpido ou gritar nos ouvidos, não que eu não grite, eu grito, mas no sentido que eu tento ser... De não constranger o meu aluno porque eu já participei, tive algumas referências que acabavam que eram meio constrangedoras as situações. Eu acho que a gente tem que fazer isso de uma forma que seja tranquila, legal,** para o aluno se sentir ‘então tá, vou arrumar isso’ e a pessoa entende igual [...]. De ser uma coisa que faz parte, a gente entende que quando a gente está fazendo alguma coisa, a gente está aprendendo, a gente vai errar, a gente vai acertar e isso é natural (entrevistada 7 - informação verbal).

Eu, como professora, **eu me doava muito mais emocionalmente,** nossa [...]. Hoje não, hoje eu vejo a dificuldade de um aluno, o emocional, fora a técnica de sala de aula, **eu me envolvo com os problemas de cada um, daí eu vou, tento resolver, mas eu não me doo tanto, eu já não me envolvo tanto. Porque eu já estou mais madura,** eu já sei que esse aluno vai crescer e vai virar uma pessoa maravilhosa [...]. Então, eu acho que, no emocional, a gente amadurece muito (entrevistada 8 - informação verbal).

Tem algumas situações, agora tu falando nisso, que tive que parar tudo e falar para os alunos ‘gente, vou abrir meu coração para vocês, assim como tá sendo não dá’ [...]. Porque eu poderia fazer a escolha de dizer ‘não, eu sou forte, isso não tá me abatendo, vou neutralizar’, só que não. Quando eu estou trabalhando com arte, quando eu estou trabalhando com sensação, com emoção, eu preciso ser honesta [...], ‘olha gente, tá ruim, tá muito ruim, eu saio daqui acabada e eu acho que vocês saem daqui também porque é uma luta, vocês não querem saber o que eu estou falando, eu não consigo me comunicar com vocês, eu seria muito desonesta se eu continuasse dando aula sem falar isso para vocês, o que vocês querem da vida, eu perguntei para eles’. E eles não sabiam me responder, porque eu acho que eles nunca tinham passado por uma situação de alguém perguntar isso para eles. Tanto que esses alunos hoje são meus amigos [...], a gente criou uma relação, eu senti que aquilo ali fez uma diferença [...]. Só que chegar nesse ponto foi uma construção. Porque, para mim, o que era o professor? Era um ser que não era atingido por todas essas realidades porque ele era superior. **E daí na construção do ser professor e do fazer pedagógico tu te dá conta que não, que tu és atravessado sim por essas questões, que os alunos te tocam para o bem e para o mal. E que tu pode escolher ficar apenas com aquilo que te fez bem, embora seja muito difícil de tu te despojar do que é ruim [...]. De chegar nesse modo de dizer ‘olha pessoal, eu não vou poder seguir a minha aula com vocês porque eu estou me sentindo mal porque eu não sou assim, eu não sou essa pessoa’ isso é uma construção.** Não quer dizer que eu consiga isso com todas as turmas (entrevistada 9 - informação verbal).

Como explica Catanante (2000, p. 59), “a observação de si é a melhor forma de transformação humana”. Torna-se importante a observação dos nossos atos, dos sentimentos que brotam com relação ao outro, das formas com que nos relacionamos com as pessoas e conosco mesmos, para que, assim, passemos a perceber aquilo que é necessário modificar para

sermos emocionalmente mais equilibrados: “Somos sempre luz e sombra. Não somos só amor, não somos só compreensão, não somos só alegria, não somos só discernimento, não somos só coragem [...]” (CATANANTE, 2000, p. 60).

A professora 9 ainda aponta dois momentos marcantes com relação a administrar seus sentimentos enquanto professora e enquanto dançarina, apontando que, por vezes, se torna mais fácil aconselhar o outro do que conseguir lidar com os seus próprios sentimentos:

Mas, assim, daqui a pouco tu te dá um nó na cabeça, tu esqueces a contagem, tu vais antes e todo mundo foi depois. Ano passado, teve uma situação de uma menina que se esqueceu de um braço, errou um braço e que não fez a menor diferença dentro da coreografia, mas ela muito crítica, muito crítica. E ela chorava, ‘eu estraguei tudo, eu estraguei tudo’. E eu pensei ‘olha eu ali nela’. **Porque a crítica que eu tinha e que tenho ainda, e isso é consciente e eu tento lidar com isso de uma maneira saudável**, eu disse para ela ‘bom, eu vou te dizer uma coisa, não fez diferença na coreografia... Tu apareceste, tu fizeste o braço diferente, mas aquilo poderia ser muito bem ser uma parte da coreografia’, e ela disse ‘é mesmo, poderia ser eu a única fazendo um braço diferente’, e eu ‘sim, poderia, por que não? E eu vou te dizer uma coisa, todo mundo que está aqui já passou por isso e está aqui, a gente continua vivo, não é uma coisa que acaba com a gente’ (entrevistada 9 - informação verbal).

E ainda revela outro momento:

Uma vez, a gente dançou um Can Can no Clube X, naquele chão de ginásio, assim, horrível. Daí, a gente fazia uma corridinha para trás, o meu vestido era comprido e eu pisei no vestido e caí sentada e levantei e continuei a dançar e as lágrimas escorriam. E aí eu saí do palco e a minha professora disse assim ‘eu vi’. Bom, acabou comigo. Se ela disse ‘eu vi’, eu estraguei tudo, é o fim da minha vida, chorei, chorei, chorei e me descabelei, enfim. Mas aí eu pensei que não precisa [...]. Então, assim, **lidar emocionalmente com essas frustrações... Eu acho muito mais simples tu lidar com a frustração do outro e ajudar ele a lidar com isso. Quando tu tens que lidar com tua própria frustração, daí é outra coisa**. Nem sempre tu te dás conta (entrevistada 9 - informação verbal).

Com relação à dificuldade de lidar com os próprios sentimentos, trago Catanante (2000, p. 60), ao apontar que “somos exatamente iguais a tudo o que existe no mundo – duas polaridades, a positiva e a negativa”. O que se torna importante é que entendendo que, enquanto seres humanos, possuímos essa dualidade, podemos administrar essas duas pontas, buscando o equilíbrio emocional.

A dimensão espiritual também fica evidenciada na fala das professoras, ao trazerem o sentido e o significado que a dança traz em suas vidas: pessoal e profissional.

Catanante (2000, p. 46) define que “o espiritual é sua razão de existir, seu propósito de vida. São lições que você veio aprender/ensinar neste planeta”.

Questiono às entrevistadas: De que forma a trajetória na dança influenciou o sentido e significado que hoje atribuem a ela em suas vidas? As respostas foram ao encontro daquilo que essa trajetória na dança representa na vida dessas professoras, como evidenciado em suas falas:

É a minha essência. Eu preciso da dança. Pode ser tanto ministrando aula como dançando [...]. É aquela coisa, é a bailarina, não adianta, ouviu música tem que dançar, escovou os dentes é na ponta do pé. A gente acaba fazendo coisas que a gente não se liga e depois que tu vai perceber, assim. A gente sempre para em 1ª posição para fazer qualquer coisa... [...]. Então, é uma essência assim, não adianta, tá no sangue já (entrevistada 2 - informação verbal).

Eu trabalhando com dança, ensinando alguém, transmitindo aquilo ali, eu tava fazendo alguma coisa por outra pessoa. A pessoa tava aprendendo alguma coisa comigo, tava conseguindo tirar de mim e **eu dar alguma coisa boa para pessoa.** Porque eu conseguia transmitir alguma coisa, **eu conseguia mudar, às vezes, a vida de alguém, de uma pessoa.** A maneira de pensar, crianças que eram agressivas e, daqui a pouco, com as mudanças, se tornavam mais calmas, mais organizadas, aquela coisa então. Eu me sentia bem de **conseguir entrar na vida dessas pessoas, desses alunos e conseguir modificar alguma coisa [...]. Eu me sinto bem de ter contribuído nessa formação, até de caráter** (entrevistada 3 - informação verbal).

[...] eu acho que eu, sem a dança, na verdade, eu **não consigo nem imaginar como seria eu sem a dança** porque eu acho que apesar de eu ser formada em Educação Física e exercer a profissão como educadora física eu preferiria muito mais estar trabalhando só com dança do que como educadora física. Por mim, eu trabalharia só com dança. Então, eu não consigo nem imaginar como seria eu sem a dança (entrevistada 4 - informação verbal).

“Ela **tem todo o significado da minha vida**, cem por cento ela. A dança é aquilo que está sempre aí [...]. Ela é aquilo que serve como **fonte de energia** para gente, para mim, pelo menos é” (entrevistada 7 - informação verbal).

A maioria das vezes ela influencia positivamente, que eu acho que a dança é um curso completo, uma atividade completa, corpo, mente, alma, a música e tudo [...]. **Tudo. Ela faz parte da minha alma. No momento que ela faz parte da minha alma, do meu espírito, é tudo para mim. Tudo. Eu acho que a gente é um completo, um ser de carne, osso, mente, espírito, alma. Se eu tirar alguma parte dessa não sou eu [...].** Isso é a mesma coisa de me tirar a dança. Me tirar algum momento a dança. Não quer dizer que ‘ah, eu vou parar de lecionar ela vai sair da minha vida’, não, não tem como ela sair da minha vida. Ela já faz parte do meu espírito. Eu respiro, eu como dança, eu penso dança, a dança é tudo para mim. Então, não tem como desvincular [...]. Além de que eu não saberia viver sem a dança. Eu não saberia hoje viver sem ensinar (entrevistada 8 - informação verbal).

Em 2013, eu **não consegui fazer nenhuma aula e isso foi me adoecendo.** Foi me adoecendo no sentido físico mesmo, muscular e ósseo, e no sentido mental mesmo, de tu entrares numa lógica de ‘argghh, que mundo’. Para mim, **equilibra muito as energias fazer uma aula de dança**, de poder estar compartilhando essa aula com as pessoas. Mexe diretamente com o humor, e aí, mexendo com o humor, **mexe muito com a maneira que tu veres o mundo.** Super diferencia. Eu até brinco que é o meu

tratamento. Não preciso de terapia porque eu faço dança (entrevistada 9 - informação verbal).

Reflico que a trajetória na dança se torna uma parte da vida dessas professoras, diria ainda, se torna parte delas, do seu corpo e de sua alma.

Portal (2008) aponta que ser um professor espiritualizado requer uma ampliação de consciência, uma sensibilidade, uma visão mais crítica e responsável, uma busca por crescimento com o intuito da ajuda ao outro. Nessa perspectiva, as professoras também apontam a profissão “professora de dança” como influenciadora desse sentido e significado para suas vidas:

Eu acredito que **é a minha missão na vida**. É isso. Esse é o meu pensamento. Não que seja só, ‘ah, formar grandes bailarinas’, mas eu **agir na vida das pessoas dentro desse meio [...], eu acho que para formar pessoas melhores, para tudo [...]**. Eu acho que a dança é um ensino como qualquer outro, como uma escola. Então, **estou formando um ser humano melhor**. Pode ser que, para uma pessoa, eu ensinei ela dançar, mas pode ser que, para outra pessoa, eu ensinei outra coisa, eu ensinei ela a fazer amigos melhores. Mas eu quero agir na vida das pessoas de alguma forma, deixar uma coisa boa (entrevistada 1 - informação verbal).

[...] ‘ah, talvez tu tenha que parar de dar aula’, e é uma coisa que eu falei ‘não, eu não consigo, eu preciso disso, é essencial’ [...]. Eu sinto falta de dançar, eu sinto falta de dar aula [...], então, para mim, assim, **é essencial**. É que nem um remédio controlado assim, se não tomar, não dá (entrevistada 2 - informação verbal).

“[...] **é a essência da minha vida. É o que me move, é o que me faz levantar e seguir** (entrevistada 3 - informação verbal).

“Eu **não pretendo um dia virar minhas coisas e dizer ‘eu não quero mais’**, eu não consigo, eu não conseguiria” (entrevistada 4 - informação verbal).

A dança, de uma maneira geral, ou eu como professora ou eu como bailarina, não interessa, a dança, para mim, é uma parte da minha vida. Então, assim, **eu não consigo me imaginar não fazendo isso. Assim como eu tenho o meu filho que é minha vida, a dança é a outra parte da minha vida**. Eu não consigo não pensar nisso. Então, por exemplo, agora estou de férias todo dia eu estou pensando, eu estou procurando música, a cabeça, mesmo eu não estando fisicamente dando aula, a minha cabeça está funcionando o tempo inteiro, e isso é uma coisa que às vezes até me incomoda porque eu não consigo parar. Então, assim, pra mim, a dança, de uma maneira geral, dando aula, da maneira que for, eu tenho que estar envolvida com isso, pra mim, **a minha dança é a minha vida, a minha filosofia, é isso assim, eu não consigo me imaginar outra pessoa** (entrevistada 5- informação verbal).

Eu acho que **é muito forte. É muito importante para mim**. É uma das coisas que eu sempre tive certeza e eu acho que eu sempre vou ter. A gente nunca sabe o dia de amanhã, mas [...]. Como eu falei, aquela coisa de arrecadar **energia**. É uma coisa que sai da aula ‘ah, que coisa boa’[...] (entrevistada 7 - informação verbal).

Para mim, é **importante, importantíssimo**, enquanto professora, enquanto ser humano [...]. Eu te disse, **isso é o espírito, porque já faz parte, é o meu espírito [...]. Então, isso é espiritual, totalmente**” (entrevistada 8 - informação verbal).

É muito cansativo, mas, por outro lado, é muito poderoso. Tu influenciases essas pessoas... Daí, eu penso que é muito poderoso e muito perigoso [...]. Tem eu que estou **desejando fazer uma coisa boa para aquelas pessoas**, mas têm pessoas que são umas ‘patrolas’, que estão nem aí para o que elas estão sentindo. **Levar em conta do que eles estão sentindo para produzir algo que seja positivo eu acho que é para mim a dimensão espiritual a mais forte [...]. Eu não me vejo fazendo outra coisa. Eu acho a minha contribuição para melhorar o mundo é essa. Sempre quando eu penso o que eu posso fazer de bom para o mundo, ‘já estou fazendo’[...]. Tendo relações mais horizontais com os meus alunos.** Têm professores que acham demérito tu aceites uma intervenção do aluno. Eu acho ótimo. Claro, que tu não vai fazer a tua aula ‘bom gente, o que vocês querem fazer na aula hoje’, não é isso. Mas ‘vamos fazer essa e essa atividade’, ‘ah profe, eu tava pensando, será que não pode essa e essa atividade fazer em tais e tais momentos’, se for possível e se for positivo por que não?[...]. **Eu acho assim, essa dimensão espiritual de poder tá propiciando para essas pessoas algo em prol do desenvolvimento delas.** Eu acho que, para mim, é a dimensão espiritual mais forte, assim. Nem acredito que espiritual seja só religião. Acredito muito pouco nisso. **Acredito que espiritual seja no sentido de transcendência de gerações** (entrevistada 9 - informação verbal).

Assim, chamam a atenção algumas das palavras trazidas pelas entrevistadas que narraram a influência de suas trajetórias na dança na sua dimensão espiritual quanto ao sentido e significado da profissão docente: *missão na vida, formar um ser humano melhor, algo que preciso, energia, espiritual, minha contribuição para melhorar o mundo, transcendência de gerações*.

Para Palmer (2012, p. 20-21), o espiritual está voltado à forma como o ser humano lida com o desejo de estar conectado à vida, “um desejo que dá vida ao amor e ao trabalho, principalmente a esse trabalho chamado magistério”.

Portal (2008, p. 79) traz questões de reflexão que nos apontam para o “Ser professor e o despertar de sua espiritualidade”:

[...] o que é vida?; O que de valor eu tenho feito nela?; Quem sou eu?; Que objetivo tenho com o meu trabalho como dimensão da vida?; Como associar essas questões com a docência, com as crenças que temos com relação à Educação? Ao ensino? À aprendizagem? Ao conhecimento?; Como percebemos seus propósitos, significados, seus sentimentos de vazio, de incompletude em nossa verdadeira experiência de vida enquanto profissionais da Educação?; Quanto realmente acredito em meu trabalho, em meu fazer docente? [...].

Segundo a autora, existe uma grande importância do autoconhecimento e autodesenvolvimento na docência, para assim, compreendermos a responsabilidade pelo projeto de nosso crescimento, de nosso projeto de vida. A autora revela a espiritualidade

desvelada na prática docente, sendo relacionada ao sentido e significado atribuídos às nossas ações:

O trabalho docente pode ser o ancoradouro para nossa criatividade. Pode ser estimulante, dar-nos energia e ser fonte de aprendizagem e crescimento. Traz a comunidade para nossa vida, o que significa dizer que traz para a nossa vida o sentimento de que somos parte de algo maior do que qualquer um de nós. É assumir-se, ampliando sua própria consciência (PORTAL, 2008, p. 87).

Com base nos autores referendados, percebo que a dimensão espiritual se vincula a algo que está além do corpo, transcendendo-se na busca de um sentido à vida, à consciência do legado que se busca deixar enquanto professor. Palavras, nesse sentido, foram reveladas por algumas das professoras com relação à sua docência e à dança em sua história.

Catanante (2000, p. 63), ao tratar do desenvolvimento do lado espiritual do ser integral, acrescenta: “[...] pessoas com grau de espiritualidade bem desenvolvido costumam ter clareza de sua missão, dos benefícios que agregam com o próprio trabalho, da diferença que fazem no mundo pessoal, profissional e na comunidade em que vivem”.

Na dimensão racional, foram trazidas também considerações a respeito de conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória. Para Catanante (2000, p. 84), o lado racional do ser estaria voltado à “capacidade de elaboração, da descoberta de uma explicação de acontecimentos. Porque aí estão: a lógica, a análise, o discernimento, a síntese”, questionando-se sobre o aprendizado retirado de determinada situação.

Destacam-se nas falas das entrevistadas: conhecimentos com relação ao próprio corpo e o corpo do outro adquirido nesse percurso, conhecimento esse que as professoras dizem fazer parte de suas vidas:

“Eu acho que foi **conhecer o meu corpo e conhecer o corpo dos outros**. Conhecer as pessoas, isso foi importante. Conhecer as dificuldades, as limitações [...]” (entrevistada 3 - informação verbal).

“Eu acho que de **características o físico fica muito aparente, a tua postura [...]**” (entrevistada 4 - informação verbal).

Eu acho que **como o meu trabalho ele lida com o corpo, ele lida com a mente, eu acho que, involuntariamente, tu traz isso para tua vida** porque... pra tua **qualidade de vida** [...], a gente sabe, por exemplo, como tem que fazer um movimento, como tu tens que estar sentado corretamente ou como tu tens que se abaixar para pegar em movimento e isso eu vejo muito hoje na prática com a minha mãe [...], vou ensinando algumas coisinhas que eu aprendi com a dança, que eu aprendi na faculdade [...], e, sem perceber, eu vou usando para mim também [...]. Sem tu perceberes porque aquilo é tão natural, tu fazes na tua vida também. Então, eu acho que esses conhecimentos, como a gente usa o corpo. O corpo é uma coisa que tu usa 24 horas por dia, então

muita coisa que tu aprendeste, que tu buscaste, tu vais usando agora na tua vida, acho que é bem natura” (entrevistada 5 - informação verbal).

É, na verdade, eu acabo usando algumas coisas que eu aprendi na dança nas minhas atividades diárias e acaba me influenciando. Daí eu penso ‘vou fazer tal coisa’, eu vou cuidar porque eu tenho que fazer dessa maneira, se não eu vou me machucar. **Mais a questão corporal.** Assim, não vou ficar toda torta porque se não eu vou ficar dolorida... Essa questão ‘bah, mas está doendo’, então vou dar uma alongada que eu sei que vai melhorar... [...] (entrevistada 6 - informação verbal).

“Então, eu acho que tanto **na alimentação, como na postura, como na forma correta de lidar com o outro ser [...]. Enquanto pessoa, a gente lida com o próprio corpo, com as próprias atitudes e com o do outro enquanto professora, enquanto coreógrafo**” (entrevistada 8- informação verbal).

Tem a questão do movimento, do corpo mesmo, de pensar esse corpo expandido em um mundo que te achata, em um mundo que te tenciona. De tentar o máximo de vezes possível que eu posso me expandir, que eu posso... É impressionante, mas tu vai perceber daqui a pouco tu estás com a respiração curta, tu estás te encurtando, tu estás te tencionando. Porque eu tenho meia hora para isso, uma hora para aquilo, outra hora para não sei o quê. Então, assim, o quanto eu consigo trazer desse aprendizado para o corpo para poder sobreviver, pensando assim em uma forma bem trágica, o quanto passar por essas experiências nem sempre tão positivas, mas que podem ser no momento em que tu percebe ‘eu posso nesse momento de tensão deixar as minhas escápulas escorrerem, eu posso deixar o meu pescoço solto, eu posso expandir as minhas costas, ahhh! (sensação de alívio) e isso me dá uma outra forma de passar por esse momento (entrevistada 9 - informação verbal).

Conhecimentos técnicos também foram apontados, provindos de suas trajetórias na dança:

“Em **questão de técnica mesmo.** Em questão de técnica. Têm coisas que eu me lembro até hoje, desde que eu comecei a fazer aula com outros professores, eu lembro até hoje e eu tento aplicar. Então, têm algumas coisas marcantes que valem a pena seguir aplicando” (entrevistada 4 - informação verbal).

[...] **desde a parte técnica de conhecer nomes de passos, como ensinar, como corrigir, desde a parte mais teórica de como se deu toda a trajetória da dança,** quais os tipos de dança que têm, desde a parte de mais antigamente, de coisas mais clássicas como o ballet de corte quanto danças mais tradicionais do Brasil, então, tudo isso eu fui aprendendo com os professores [...]. Então, querendo ou não, sempre os professores incentivaram a pesquisa e aquisição de conhecimentos assim, ou tirando dúvidas [...] (entrevistada 6 - informação verbal).

“Lidar com **muita coisa técnica**” (entrevistada 8 - informação verbal).

Dessa maneira, o movimento da dança, em sua forma e técnica, acontece a partir do corpo de quem dança; e conhecer ambos se torna fundamental para aquele que a pratica e, ainda,

fazendo com que esse conhecimento faça parte de sua vida como um todo. O movimento em dança acontece a partir de uma técnica corporal que se refere a como se dá o movimento, como ele acontece. Segundo Dantas (1999, p. 31): “A técnica é uma maneira de realizar os movimentos e de organizá-los segundo intenções formativas de quem dança”. A autora nos diz que a técnica se torna presente na criação coreográfica e na aprendizagem de estilos de dança, sendo “uma maneira de facilitar o manifestar da dança no corpo, ou seja, tornar o corpo que dança ainda mais dançante” (DANTAS, 1999, p. 31).

Conforme Brasileiro (2013, p. 321), o corpo é o meio para que o dançarino e o professor dancem e ensinem a dança, “sendo o próprio corpo seu instrumento de ação e intervenção”. Pensar sobre esse corpo se torna essencial quando falamos em dança.

Complementa Dantas (1999, p. 32), quando diz:

O corpo – ou os corpos – está sendo constantemente criado/estruturado/construído; destruído/desestruturado/desconstruído; recriado/reconstruído/reestruturado de acordo com valores, padrões, ideologias, perspectivas sociais, estéticas e políticas, coletivas ou individuais.

Logo, como traz a autora, o corpo que dança é também um corpo em construção permanente e por meio daquilo que se informa a esse corpo os movimentos se revelam. Conhecê-lo, cuidá-lo e prepará-lo se torna importante para aquele que o utiliza como meio de expressão artística/como meio de seu trabalho. Esses conhecimentos adquiridos se transferem para a vida, pois o aprendizado dos cuidados com o próprio corpo não ficam restritos aos ambientes de aprendizado da dança, como trazido pelas entrevistadas.

Ao longo de toda essa escrita, busquei tecer influências das trajetórias “dançantes” das entrevistadas nas Pessoas e Professoras que hoje são na perspectiva da integralidade de nosso Ser. Não somos, como seres humanos, somente racionais, mas também, sociais, emocionais e espirituais.

Palmer (2012) coloca que, para se mapear a docência, devemos percorrer caminhos que passem pelo intelecto, emoção e espírito e que dependem um do outro para que se possa atingir a plenitude. Conforme o autor, “eles estão entrelaçados na individualidade humana e na educação na sua melhor forma, e precisamos entrelaçá-los ao nosso discurso pedagógico também” (PALMER, 2012, p. 20).

As professoras investigadas, ao apontarem marcas de suas trajetórias em cada uma das dimensões do Ser, encontraram dificuldades em diferenciar aquilo que as influenciava como

Pessoas e aquilo que as influenciava enquanto Professoras. Assim, me questiono: Seria possível separarmos nosso Ser Pessoa de nosso Ser Professor?

As professoras foram convidadas a refletirem sobre esse questionamento:

É tudo uma coisa só. Eu acho que eu sou uma professora aqui dentro e eu também sou lá fora [...]. Porque eu tenho isso, não sei se é uma característica de quem é educador, de tu chegares num lugar e tu veres alguém passando por uma situação de dúvida e tu queres ajudar, querer tirar a pessoa daquela situação [...]. Eu acho que não existe a pessoa X e a educadora X. Eu acho que sou professora lá fora também [...]. E eu acho que o professor precisa disso, ter o lado... Não ser só aquela pessoa 'tu tens que aprender...', mas ter o lado sensível para poder entender o aluno, ainda mais que, na dança, a gente tem muito contato com o aluno. Acho que tu precisa ter um lado para reconhecer o que está acontecendo com ele (entrevistada 1 - informação verbal).

Eu acho que sou do mesmo jeito o tempo todo [...]. A única coisa que eu consigo separar, se eu não estou legal hoje eu não posso deixar que isso transpareça para os meus alunos. Mas eu não vou deixar, por nenhum momento, de ser quem eu sou por estar dando aula ou por estar fazendo aula [...]. **Eu vou ser eu cem por cento.** A única coisa é conseguir diferenciar os sentimentos para poder ser o melhor possível nas duas áreas (entrevistada 2 - informação verbal).

Eu acho que **não tem separação.** Eu acho que a gente acaba virando uma coisa só. Porque, há muito tempo, tu fazes aquilo, há muito tempo, tu tens essa influência toda e eu acho que a gente acaba trazendo isso para a vida, para o dia a dia da vida da gente também. Não vejo, não consigo ver... A gente acaba misturando. Tanto é que eu estou sempre por aqui, sempre por ali, casa e escola perto é difícil a gente separar as coisas (entrevistada 3 - informação verbal).

Eu acho que **está misturado**, para mim, está misturado. Quando eu chego na minha casa, acho que sou eu a pessoa X, mas, quando eu estou dando aula, eu não consigo deixar de ser a mesma pessoa X [...]. Então, eu acho que não consigo ser aquela, só professora, eu tento estabelecer uma relação de amizade [...]. Então, eu acho que está um pouco misturado. Acho que a minha relação está um pouco misturada. Eu acho que é importante, que tu tens que estabelecer uma relação de amizade com o aluno. Claro que não é uma amizade que tu vais chamar todos os dias para dentro da tua casa, mas acho que tu tens que ter essa relação de professor amigo e amigo professor, acho que fica muito mais fácil de resolver certas situações [...]. Eu não consigo que me vejam 'ah, lá vem a professora X', não, eu gosto quando elas me veem, me abraçam, me contam alguma coisa. Elas acabam contando coisas da vida pessoal delas. Então, eu gosto dessa relação [...]. Tem muito professor que é assim. O professor lá, o aluno aqui, aquela coisa 'oi, tudo bom, vamos começar a aula', aquela coisa bem. Eu gosto, eu gosto de brincar no meio da aula, de vez em quando, eu brinco com elas, dar aquela xingadinha brincando para não ficar aquela coisa pesada, eu gosto de estabelecer essa relação (entrevistada 4 - informação verbal).

Eu acho que não **tem essa divisão de a professora X é uma e a professora X fora daqui é outra, eu acho que não tem** [...]. A gente vai aprendendo e a gente vai se moldando a ser uma só. Então, eu não sou dentro da sala sou uma e fora da sala eu sou outra, não é assim que funciona [...]. Eu acho que tudo que tu vais aprendendo, tudo que tu vais vivenciando, tudo que tu vais buscando te transformar numa pessoa, num ser único, que vai te moldando com determinadas características, mas sempre a mesma pessoa, nunca sendo diferente [...]. A única coisa que eu comentei que eu noto

é que eu me retraio um pouco mais [...], mas é justamente por isso, eu acho que por um cansaço, eu estou o dia inteiro falando, falando, falando e me mexendo, e lidando com todo mundo que eu acho que, quando termina, eu quero dar uma folga [...]. O que acontece, tu estás com aquela música alta no teu ouvido o dia inteiro, ‘deixa eu ouvir o silêncio um pouquinho’, então até em casa eu não ligo o rádio, mas não é que eu sou outra pessoa, agora eu não gosto de música, não tem nada a ver com isso, adoro, amo música [...], eu sou a mesma pessoa, nos meus princípios, nas minhas atitudes, no que eu gosto e no que eu não gosto, eu acho que sou exatamente a mesma pessoa [...] (entrevistada 5 - informação verbal).

Eu acho é tudo junto e, na verdade, quando tu se tornas professor, eu acho que o professor, quando tu trabalhas principalmente com o público infantil e jovem, a gente serve como referência para essas pessoas. Como eu tive nessas pessoas quando eu era aluna. Eu acho que independente qual área [...]. Sempre tem aquela coisa que tu és muito mais responsável. Tudo como eu ajo, tudo como eu faço deve ser pensado, obviamente também a partir dos meus pensamentos de vida, mas a partir daquela coisa assim, eu tenho um aluno, eu tenho pais e têm pessoas que estão me vendo fazer isso, então como eu devo agir eticamente [...]. Porque eu acho que, na verdade, as pessoas não conseguem separar muito, a não ser que tu trabalhes em um escritório, daí tu vais lá trabalhar, 5 horas tu vais para casa e esquece, teu cliente nem vai te ver. Mas, quando tu és professor [...]. Então, hoje por exemplo, em redes sociais, eu acho que é muito importante também, nessa questão de redes sociais, qual a imagem que tu passas para o teu aluno. Eu acho tem que ter um cuidado, tem que saber qual imagem que tu queres, tu podes escolher qual imagem tu quiseres, cada um cria a imagem que quiser, mas, por exemplo, a minha imagem na vida é sempre vinculada à professora [...]. Enfim, cada um tem a sua ideia de vida, mas eu acho que a gente tem alunos, a gente tem crianças e jovens e elas se influenciam cem por cento pela gente e eles acham que o que a gente faz é certo. Como se fosse o pai e a mãe deles. A gente tem que trazer um exemplo para... [...]. Como eu falei, eu sou bem chata, é que eu acho que eu tenho o pensamento ainda um pouco quadrado, antigo, mas eu acho que a gente tem que trazer isso porque a gente é referência e o nosso aluno precisa de referências mais... Não diria certo, porque não é nem certo nem errado, mais pautadas, mais sóbrias, aquela coisa mais vida real. Que ser humano que tu queres que seja em futuro? Porque essas crianças vão crescer e a gente vai fazer parte da história delas, com certeza (entrevistada 7 - informação verbal).

Eu não sei separar. Eu separo o momento de estar dando aula, mas o momento de ser eu não existe diferença. Eu não vou poder te dizer nunca que eu entrei dentro da sala de aula eu sou outra pessoa. Eu não sou. Eu sou a mesma pessoa fora da sala de aula. A única diferença é que ali eu estou com a técnica, ensinando uma didática, eu só sou mais didática. Mas eu sou a mesma pessoa, com os mesmos pensamentos, com as mesmas atitudes, com os mesmos ímpetos. Às vezes, eu tenho que controlar que os mesmos ímpetos que eu teria fora da sala de aula, até para chamar uma atenção, positiva ou negativamente, eu tenho que controlar fora e dentro, porque o meu sangue ferve da mesma forma. Então, eu não sei fazer essa separação. Então, para ti ver o quanto a dança está encrostada na minha vida [...]. Não existe. É tudo interligado. Uma coisa faz parte da outra [...]. Não vejo essa diferença, não existe. Ela não existe, ela é uma só, não existem duas. Não existe a professora X e a bailarina X ou a pessoa X fora [...]. Eu, se eu cruzo com um aluno, eles vêm, eles me beijam, no supermercado, nas redes sociais a gente conversa, se encontra numa praia, seja lá onde for, seja para o que for, sempre, sempre, sempre eu vou ser a professora X, eu não vou desvincular. Daqui a quinhentos anos, quando eles tiverem os filhos e eu cruzar com eles, eu vou continuar sendo a tia X que eles tiveram. Então, não existe essa separação nunca (entrevistada 8 - informação verbal).

Não acredito que exista uma forma de dissociar assim. Primeiro porque tem outro dito do senso comum que eu rejeito que é ‘ah, tu entras aqui, tu deixas os teus

problemas na rua'. Desculpa, mas isso não dá, não existe essa possibilidade porque **os meus problemas, as minhas alegrias, elas estão no meu corpo, não tem como apertar o 'off' dos problemas, troca a roupa, não tem.** Eu não consigo ver dissociado [...] (entrevistada 9 - informação verbal).

Evidencio que a maioria das entrevistadas percebe essa não separação entre o Eu pessoal e o Eu profissional em suas vidas. A trajetória na dança mostrou que a Pessoa e o Professor estão em constantes entrecruzamentos e que, como professores, somos um só Ser dentro e fora da sala de aula.

Quanto à Pessoa do professor, remeto-me às palavras de Nóvoa (1992, p. 17):

Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

A partir do que nos fala o autor, refletimos o Ser professor, compreendendo uma não separação entre o Eu profissional e o Eu pessoal (NÓVOA, 1992).

As professoras de dança investigadas, ao longo de suas trajetórias, foram constituindo identidades docentes nas quais sua pessoalidade e profissionalidade foram tecidas conjuntamente.

O magistério, segundo Palmer (2012), é uma atividade humana e emerge da subjetividade de cada indivíduo, sendo que, ao ensinar, o professor projeta a sua alma. Dessa forma, se torna fundamental que o professor conheça a si mesmo para que, assim, possa conhecer seus alunos e sua matéria, pois, segundo ele, “ensinamos quem somos” (p. 18). O autor fala da necessidade de nutrir a essência humana que é fonte de uma boa prática docente. Sendo importante que se faça a pergunta: Quem é o eu que ensina? Para o autor: “Face a face com os alunos, domino apenas um recurso – minha identidade, minha individualidade, minha noção desse “eu” que ensina, sem o qual não tenho noção do “tu” que aprende” (PALMER, 2012, p. 6).

Em alguns momentos de suas falas, as entrevistadas relatam que o lado pessoal, por vezes, não deve “atrapalhar” o lado profissional: “A única coisa que eu consigo separar, se eu não estou legal hoje, eu **não posso deixar que isso transpareça** para os meus alunos” (entrevistada 1- informação verbal). “Um pouco tem porque eu preciso deixar o meu lado pessoal de fora do meu lado profissional [...], **eu preciso saber administrar isso para que o meu lado pessoal não me atrapalhe durante as aulas** que eu ministro” (entrevistada 6 - informação verbal). “Existe a **diferença de papel social**. O meu papel social quando eu estou

ali sendo professor me diz que têm coisas que eu não posso fazer como professora” (entrevistada 9 - informação verbal).

Com vista disso, considero que o professor terá responsabilidade por sua posição profissional, mas isso não significa que deixará de ser quem é, pois, como traz Nóvoa (1992), o professor é a pessoa e a pessoa é o professor.

Mosquera e Stobaus (2008) refletem sobre essa questão ao apontarem que:

Por outro lado, sabemos que sempre se alerta para não misturar o lado pessoal com o lado profissional e nos perguntamos como seria possível deixar de lado a dimensão pessoal e tentar agir unicamente com o lado profissional. É evidente que não somos pessoas divididas e é extremamente difícil entrar em ambientes realizando esse tipo de separação, já que a pessoa é uma, única, a pensar de que possa ter diferentes facetas e dimensões.

Assim, nos autoformamos, como sujeitos e como professores (de forma indissociável), a partir das relações estabelecidas com o outro, com o meio e conosco, a partir das escolhas que vamos traçando em nossa história de vida. Reitero que aquilo que me marca como ser humano fará parte de mim como um todo, como Pessoa e, conseqüentemente, como Professora. O Eu pessoal se torna indissociável do Eu profissional, pois as experiências vividas em uma trajetória de vida transformam o Ser em sua integralidade, em suas diversas dimensões, como trazido na fala das professoras.

Saliento que, ao longo de toda esta pesquisa, as professoras foram convidadas a relembrem momentos de suas trajetórias dançantes e que as lembranças trazidas se tornaram formas de reviverem esses momentos de suas histórias de vida vinculadas à dança.

Interessantes e significativas as palavras trazidas pelas professoras entrevistadas com relação à oportunidade de narrarem esses percursos de suas vidas:

“Eu achei muito bom porque eu **comecei a pensar em muitas coisas** [...]. Mas a entrevista foi **uma forma de eu repensar eu como pessoa, como profissional**, ainda mais agora que eu estou quase me formando [...]. Então, é um **momento de refletir**, de ver o que eu aprendi” (entrevistada 1 - informação verbal).

Eu acho que **mexeu com muitos sentimentos** [...]. É difícil, eu tenho muita vergonha de ficar falando as coisas [...]. Mas eu acho que, às vezes, **a gente precisa parar para pensar e muitas vezes com a correria do dia a dia a gente não para pra pensar**, ‘de que forma tu estás aplicando a aula’, ‘de que forma tu está sendo professora’, eu acho que isso **me fez pensar um pouco em algumas coisas que eu tenho que melhorar ainda e em coisas que eu já evolui** (entrevistada 2 - informação verbal).

Eu me senti muito bem porque até **me reportou a lá no começo**, lembrar, ‘o que eu fazia lá’. Foi muito bom, eu me senti muito bem. Eu acho que **a gente lembrar dessas coisas, da gente comentar essas coisas, faz com que a gente reviva e tente até passar de novo, melhorar certas coisas que estão acontecendo agora** (entrevistada 3 - informação verbal).

Eu acho que foi bem legal, **me fez lembrar de coisas** que, de repente, fazia tempo que eu não lembrava, de lembrar de algumas correções e alguns ‘pitacos’ de professores. Eu acho que foi bem positivo, foi bem legal. **Faz a gente relembrar algumas coisas passadas**, legal. Fica **meio nostálgico, depois a gente fica pensando [...]** (entrevistada 4 - informação verbal).

Às vezes, a gente se perde, porque é muita coisa e é coisa que tu não pensas. Qual o momento que tu viraste professor? Nunca pensei nisso, nunca parei para pensar nisso. Eu virei porque eu virei, fui, me levaram, fui. Não teve um momento. Daí te perguntam sobre isso e tu... é difícil de responder, é são coisas que, como é que eu posso dizer, não são coisas tão... **são coisas muito abstratas** na verdade, daí tu tem que... é difícil de responder... não é objetivo... (entrevistada 5 - informação verbal).

“[...] é bom para gente poder pensar tudo que a gente passou e tudo que a gente vai passar ainda, vai seguir” (entrevistada 6 - informação verbal).

“Foi emocionante [...]. Porque eu acho que me fez pensar sobre a minha vida, as minhas escolhas, sobre tudo” (entrevistada 7 - informação verbal).

“Achei ótima” (entrevistada 8 - informação verbal).

[...] são questões que, cotidianamente, elas estão me acompanhando, mas que eu não parava para pensar nelas. Essa coisa que eu te falei lá no início da investigação do movimento, eu fiquei com essa questão agora, foi uma coisa que fez assim ‘pluft’, um balãozinho que surgiu e que eu não tinha me dado conta, conscientemente. **Trouxe para a consciência”** (entrevistada 9 - informação verbal).

Para Josso (2004, p. 41), narrar as recordações-referências é falar daquilo que se considera como parte constitutiva da formação atrelada às percepções, aos sentimentos, às emoções, aos sentidos e aos valores:

A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, uma atividade ou um encontro. Uma história me apresenta ao outro em formas sócio culturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade. Assim, a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica.

Dessa forma, as palavras trazidas pelas professoras me fazem avaliar que a possibilidade da narrativa dos percursos estudados foi uma forma de diálogo interior tanto para as entrevistadas como para mim, na medida em que nos foi possível trazer momentos de nossa história de vida na dança à consciência e refletir a respeito deles, dobrar-se novamente sobre eles, proporcionando um “alargamento e enriquecimento” dessas experiências em nossas trajetórias, fazendo-nos perceber que somos nós que as conduzimos.

Como em um passo de dança, perceber que, por mais que deixe meu corpo fluir, sou eu que o conduzo na movimentação, nem que seja de forma inconsciente, por alguns instantes, e esse movimento requer/prevê transformações. Como traz Dantas (1999, p. 26), a dança é corpo que se transfigura em formas e “quem dança transforma o seu próprio corpo, se molda e se remodela, se reconfigura. Quando a dança se manifesta no corpo, a todo instante, transforma esse corpo, multiplicando-o, diversificando-o, tornando-o vários corpos que se sucedem [...]”. Assim, concluo com considerações transitórias esta “montagem coreográfica” que considerei ser a escrita desta pesquisa, sem pose final, mas com um movimento de dança contínuo, como as trajetórias de nossas vidas.

5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A “montagem coreográfica” que optei por ser a escrita desta pesquisa teve como seu eixo condutor compreender a constituição docente em dança por meio da narrativa de trajetórias de vida de professoras que lecionam essa arte nos espaços das escolas de dança. A partir de seus itinerários enquanto dançarinas, professoras e acadêmicas do curso de Dança ou de Educação Física, buscou-se evidenciar influências que tivessem sido importantes nas tessituras de seu Ser e Fazer docentes.

Em um primeiro olhar, quando destaco momentos marcantes da trajetória de dançarinas das professoras entrevistadas, trazendo os primeiros contatos com essa arte, percebo que as marcas nelas deixadas por seus professores se tornaram grandes influenciadoras na forma de agir como docentes hoje. Na trajetória como dançarinas, aponto como aspectos significativos: o início com a prática na dança, as técnicas de dança que foram se inserindo em suas vidas; a dança como atividade extracurricular em suas trajetórias; a influência das amizades, família e a indicação médica para o começo da prática; a participação em festivais; a vivência em companhias e grupos profissionais e suas contribuições nesse contexto. Com a experiência de dançarina, as professoras conseguem “se colocar” no lugar de seus alunos, o que acaba interferindo em sua forma de lecionar e de se relacionar com o outro. As relações estabelecidas com as técnicas praticadas e suas influências na sua forma de perceberem a dança, o evidenciar mudanças no ser dançarino em uma determinada época e nos dias de hoje, como também, a maneira de movimentarem-se com relação à aprendizagem dos movimentos pelos alunos são evidenciados em suas falas como marcas de suas trajetórias enquanto dançarinas, deixadas nas professoras que hoje são.

Em um segundo olhar, traço a trajetória das professoras entrevistadas voltada à docência, atravessada por: monitorias, entrada na carreira docente (anterior aos vinte anos de idade e para oito das nove entrevistadas antes mesmo da entrada no curso superior), ensino de técnicas de dança (sendo o Ballet e a Dança Jazz as mais citadas, assim como aulas para turmas de *baby class*), ensino nas escolas de educação infantil, o convite à docência feito pelas próprias diretoras das escolas de dança onde atuavam/atuam, auxílio e observação de professores, paradas no caminho e desaprovações de familiares quanto à escolha pela docência em dança. O itinerário e a escolha por essa profissão estiveram intrinsecamente relacionados à trajetória na dança de cada uma das professoras, voltadas à paixão e ao gosto por dançar, às influências de professores inspiradores e do meio, à independência por possuir uma profissão, ao gosto por ensinar (o mais citado), ao prazer em ver seus alunos dançando e ao fazer parte de suas

formações, ao despertar o gosto por dançar, ao trabalhar com crianças e ver a dança ser reconhecida na sociedade. Essa escolha foi se afirmando, no decorrer do tempo, e o significado da docência, assim como da “matéria” lecionada, a dança, se mostram vinculados à paixão pelo que fazem, desvelada na relação que estabelecem com a profissão e que evidenciaram nas palavras, gestos e expressões ao narrarem aspectos relacionados a ela.

As formações acadêmicas, apesar de diferentes, trouxeram contribuições para a docência, na forma de ampliar o olhar das professoras com relação à dança, ao corpo, ao movimento, a seus alunos e à própria profissão, ou mesmo confirmando saberes já antes trazidos pela prática profissional. A procura por esses cursos se voltou à busca por uma formação que estivesse voltada para estudos relacionados especificamente à dança ou que estivessem mais próximos com esse campo. Os cursos, tanto de Dança quanto de Educação Física, contribuíram na constituição docente das entrevistadas em diferentes aspectos: reflexão sobre a postura e responsabilidade docente, organização de uma aula, formas de trabalhar melhor com os alunos, percebendo suas diversidades e proporcionando segurança e tranquilidade para o trabalho docente na área da dança.

A prática se tornou relevante, pois, por meio dela, saberes foram construídos no exercício cotidiano do profissional ao confrontar-se com a realidade de uma sala de aula e perceber que, ser dançarino é diferente de ser professor, exigindo outras posturas, relações e sentidos. Algumas considerações foram desveladas com relação a essa prática, como: validação dos saberes profissionais por meio da “tentativa e erro”, situações que proporcionaram o lidar com o imprevisto e organizar melhor suas aulas, melhora das relações interpessoais, sentimento de maturidade e segurança no decorrer da trajetória e facilidades/dificuldades encontradas com o ensino da dança no ambiente das escolas de dança.

Desvelou-se que, ao mesmo tempo em que o professor de dança se constitui professor, também é atravessado por influências que marcam sua formação pessoal, formando e formando-se de maneira Integral, por meio da “dança” na qual o exercício de sua profissionalidade está diretamente implicado a sua pessoalidade. A pessoa e o profissional se constituem em sua integralidade por meio das vivências e experiências de uma vida influenciada pelo ser social, emocional, espiritual e racional que são e que foram evidenciadas nas falas das professoras ao longo da escrita.

Considero, assim, que os saberes se constroem no decorrer de nossa trajetória de vida, a partir de momentos marcantes que nos transformam e conduzem, enquanto professores, a novos olhares e intencionalidades de ensino que são visíveis em nossa prática. Como reforça Nóvoa (1992), se torna relevante pensar na mescla de vontades, gostos, experiências e acasos

que foram construindo a forma de nos identificarmos como docentes, evidenciando-se na maneira de ser e agir como professores, marcas que foram construindo identidades docentes ao longo de uma história de vida. Falo em processo identitário, visto que esta investigação propiciou às professoras refletirem a maneira como se sentem e se dizem professoras (construindo seu próprio modo de serem professoras), envolvendo seu processo formativo no inter-relacionamento de suas dimensões pessoais e profissionais.

Esperando que essa investigação possa contribuir para a formação nessa área do conhecimento na perspectiva da integralidade do Ser que ensina a dança, busquei tecer, ao longo dessa pesquisa, mais que contatos, e sim relações entre a Dança e a Educação, apontando para a relevância de um olhar atento ao sujeito/professor que ensina essa arte, pois esse se constitui ao longo de um percurso formativo nos diversos contextos em que a dança possa estar inserida, trazendo e deixando marcas de vida e de profissão nesses espaços de formação. Destaco a importância da docência exercida nos espaços das escolas de dança ou cursos livres, que historicamente se mostram como importantes contextos de formação profissional na área da dança. Momentos de intensidade particular, ao longo das trajetórias pessoais e profissionais de professores de dança, como aborda Josso (2004), são evidenciados ao longo da fala das entrevistadas, envolvendo suas subjetividades e trazendo influências na constituição do seu Eu pessoal e profissional.

Os processos de formação de um professor de dança nem sempre parecem estar temporalmente relacionados à intenção direta pela escolha profissional da docência em um primeiro momento, sendo que essa se afirma no decorrer da trajetória de vida das professoras; mas podem estar vinculados às primeiras experiências com essa arte, quando ainda estão em condição de aprendizes. São nossas experiências que constroem as concepções que trazemos da docência. Destaco, assim, a potencialidade da experiência ao exigir reflexão e produzir transformações em nosso Ser, sendo que, por meio dela, estabelecemos novas relações conosco, com o outro e com o meio que nos cerca, revelando sermos sujeitos/professores em processo de desenvolvimento ao longo do tempo.

Concluo, assim, de forma transitória e aberta, essa escrita, que ainda se encontra em movimento, revelando que a possibilidade de as professoras narrarem suas trajetórias dançantes, assim como a de entrelaçar a minha própria trajetória ao longo dessa “montagem coreográfica” foi um momento de “caminhar para si” como sugere a pesquisadora Marie-Christine Josso (2004, p. 59) e “escrever sobre dança foi outra maneira de dançar” como revela Dantas (1999, p. 7). Dessa forma, caminhando e dançando por meio de momentos marcantes de uma vida, aponto novos caminhos pois compreendo trazer alguns olhares a respeito desse

Ser Professor de Dança, alguns apenas, entre diversos itinerários constitutivos dentro do “universo” de interessantes e significativas histórias de vida a serem ainda narradas e que, possivelmente, trarão outras considerações a respeito dessa docência.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Barreto (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANASTASIOU, Léa Camargo. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa Camargo; ALVES, Leonir. 6. ed. **Processos de ensinagem: pressupostos de trabalho em aula**. Joinville: Univille, 2009. p. 1-26.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.51-64, jul. 2001.

ANDREOLI, Giuliano Souza. Representações da masculinidade na dança contemporânea. **Movimento**, vol. 17, num. 1, jan. março, 2011, p. 159-175.

AQUINO, Dulce. Dança e universidade: desafio à vista. In: **Lições de Dança 3: Rio de Janeiro**: UniverCidade, 2003. p.37-51

BARBOSA, Elisangela Almeida. **A dança na formação de professores de Educação Física: saberes e conhecimentos na intervenção profissional**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011. [mensagem pessoal]. Mensagem recebido por <caroline.kummer@acad.pucrs.br> em 15 set. 2014.

BAUER, Martin W; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 17-36.

BERGALLO, Andréa. Graduação em dança: contradições e reflexões sobre legitimidade e hegemonia. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (coord.). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 94-100.

BOFF, Daniela Carneiro. **De professor a aprendiz**. Monografia do curso de Especialização em Pedagogia da Arte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. Portal Brasil. **Banco de Teses e Dissertações da Capes**. 2006. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.096, de 24 de Abril de 2007a**. Institui o programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso: 29 out. 2014.

_____. Ministério do Trabalho e do Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**. 2007b. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. REUNI. **O que é o REUNI**. 25 mar. 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. **E-Mec**. 2014a. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/modulos/visao_comum/php/login/comum_login.php?691ba69561e311dd66adaae89947c631=YWJhX21hbnRpZGE>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107> Acesso: 10 jun. 2014.

BRASILEIRO, Livia Tenorio. Na dança tanto seu objeto quanto seu instrumento profissional é o próprio corpo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n.2, p. 311-326, abr./jun. 2013.

_____. Livia Tenorio. **Dança – educação física: (in) tensas relações**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n], 2009.

CASTELANNI FILHO, Castelani. **Educação Física: A história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.

CATANANTE, Benne. **Gestão do Ser Integral: como integrar alma, coração e razão no trabalho e na vida**. São Paulo: Infinito, 2000.

CORRÊA, Josiane Franken; NASCIMENTO, Flávia Marchi. Ensino de dança no Rio Grande do Sul: um breve panorama. Conceição/Conception. **Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Cena/UNICAMP**. Vol.2, nº 1, 2013 p. 53-68. Disponível em: <<http://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/ppgac/article/view/154/162>>. Acesso: 25 maio. 2014.

DANTAS, Mônica Fagundes. **Dança: O enigma do movimento**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

_____.; DIAS, Carolina; MAZO, Janice Zarpellon. O Instituto de Cultura Física de Porto Alegre/RS e suas práticas corporais (1928-1937). In: **Movimento**, Porto Alegre, v.19, n.01, p. 33-53, jan/mar 2013.

DELORS, Jaques (org.). **Educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Experiência e Educação**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Comprometimento e pedagogia universitária. In: SANTOS, Bettina Steren dos; CARREÑO, Ángel Boza. **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 89-111, janeiro/abril de 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2827>> Acesso: 18 maio 2015.

FORTIN, Sylvie. Nem do lado direito, nem do lado do avesso: ao artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo. In.: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **O avesso do avesso do corpo: educação somática como práxis**. Joinville: Nova Letra, 2011. p. 25-42.

FREIRE, Ana Luiza Gonçalves. **Tony Petzhold: uma vida pela dança**. Porto Alegre: Movimento, 2002.

FREIRE, Paulo. **A escola é**. 2010. Disponível em: <http://www.cidademim.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=125:a-escola-e&catid=45:publicacoes&Itemid=82>. Acesso em: 10 a br. 2015.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GARCIA, Ângela; HAAS, Aline. **Ritmo e Dança**. Canoas: Ulbra, 2003.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GIL, José. **Movimento Total - O Corpo e a Dança**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.

HAAS, Aline; VALLE, Flávia. Formação em Dança no Rio Grande do Sul e sua interface com a pesquisa. **Revista da Fundarte**, v.11, p. 22-25, 2011.

HUBERMANN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

HUERTAS, António Juan. **Motivación**: querer aprender. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2006.

JESUS, Caroline Kummer de. **Tenho mais de 20... Ainda posso aprender Jazz?** Um estudo sobre os motivos que levam os indivíduos a iniciarem a prática do Jazz na idade adulta. 2010. Monografia (Especialização em Dança) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

_____.; DANTAS, Mônica Fagundes. Propostas coreográficas de Dança Jazz na cidade de Porto Alegre. **Arquivos em Movimento - Revista Eletrônica da Escola de Educação Física e Desportos** –UFRJ, v.8, n.2, p. 31-43, jul./dez. 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004

_____. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LOPES, Sílvia da Silva. **Para além da técnica**: estratégias pedagógicas de três professoras de dança ou a presença como modo de estar ali. 2009. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

MACARA, Ana. **Dança Jazz** – de arte popular a técnica de dança, v. 9, n.4, jul./set; 1985.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Dança Educação ou dança e educação? Dos contatos e relações. In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010a. p. 25-37.

_____. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010b.

_____. **Dançando na escola**. Editora Cortez. São Paulo, SP, 2010c.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**: Competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MINAYO, Maria. O desafio da pesquisa social. In: In: MINAYO, Maria (org.); GOMES, Suely. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010a. p. 9-29.

_____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria (org.); GOMES, Suely. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010b. p. 61-77.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-140.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

MORANDI, Carla. O descompasso da dança e da educação física. In: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista em dança**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2012a. p. 95-111.

_____. O ensino de dança nas escolas: introdução. In: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista em dança**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2012b. p. 71-76.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MOROSINI, Marília Costa; et al. **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBAÛS, Claus Dieter. **Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação**. Educação, Porto Alegre, v. 29, n. 1 (58), p.123-133, Jan./Abr. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/438>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____.; _____. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 67-78.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação: Princípios, métodos e técnicas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

NASCIMENTO, Flávia Marchi. **Trajetórias e práticas pedagógicas no ensino superior: os docentes de dança dos cursos de licenciatura em Educação Física**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: <http://esef.ufpel.edu.br/ppgef/dissertacoes/2011/Flavia_Nascimento.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

NAVAS, Cássia. Centros de formação: o que há além das academias? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 59-66.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto, 1992. p. 11-30.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PALMER, Parker J. **A coragem de ensinar: explorando a paisagem interior da vida de um professor**. São Paulo: Da Boa Prosa, 2012.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; SOUZA, João Batista Lima de. Formação Superior em Dança no Brasil: Panorama Histórico-Crítico da Constituição de um Campo de Saber. Revista da Faculdade de Educação da UFG, **Inter.Ação**. V. 39, n. 1, jan./abr.2014 Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/26443>>. Acesso: 11 jun. 2014.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. UFSM: Santa Maria, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Experiências do movimento e a formação do professor de dança. In. **Holos**, ano 30, Vol. 5, p.44-53. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/18518>>. Acesso: 15 jun. 2015.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. O professor e o despertar de sua espiritualidade. In. ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 79-89.

_____. Sentido da vida: essência do processo motivacional nos mais diferentes cenários. In.: SANTOS, Bettina Steren dos; CARREÑO, Ángel Boza. **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 141-150.

RENGEL, Lenira; LANGENDONCK, Rosana. **Pequena viagem pelo mundo da dança**. São Paulo: Moderna, 2006.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, Porto Alegre, v.31, n.1, p. 46-53, jan./abr. 2008.

_____.; CARREÑO, Ángel Boza (Org.). **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SCIELO BRASIL. Disponível em: <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>. Acesso em: 10 set. 2011.

SILVA, Carolina Rodrigues da. **Dança de Salão como possibilidade de qualificação das relações (intra) interpessoal na empresa**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOARES, Luciane Silveira. **Memórias em movimento**: Histórias do Grupo de Dança da UFRGS. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2012.

SOUZA, Andréa Bittencourt. **Cenas do masculino na dança**: representações de gênero e sexualidade ensinando modos de ser bailarino. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.

STRAZZACAPPA, Márcia. Reflexão sobre a formação profissional do artista da dança. In.: **Lições de Dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003. p. 175-194.

STRAZZACAPPA, Márcia. O ensino de dança: dos cursos livres à universidade. In: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista em dança. 4. ed. Campinas: Papirus, 2012a. p. 11-27.

_____. A importância de congressos, encontros e festivais na construção do conhecimento em dança – 9ª DACI. In: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista em dança. 4. ed. Campinas: Papirus, 2012b. p. 55-67.

_____. Mestre-Discípulo: a formação do artista e do professor de arte no Brasil. In: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista em dança. 4. ed. Campinas: Papirus, 2012c. p. 29-37

_____; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista em dança. 4. ed. Campinas: Papirus, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRA, Ana. Onde se produz o artista da dança? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 67- 76.

TIMM, Edgar Zanini. Refletindo sobre a motivação docente: sou professor, porque isso me faz bem. In.: SANTOS, Bettina Steren dos; CARREÑO, Ángel Boza. **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 103-117.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico epistemológica discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

UGAYA, Andresa de Souza. **A dança na formação docente em Educação Física**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000795311>>. Acesso: 29 set. 2014.

APÊNDICE A - Entrevista

DATA:

DURAÇÃO DA ENTREVISTA:

1. De que forma a dança entrou em sua vida e nela permaneceu em sua trajetória? Como foi? Quando foi? Fale da sua trajetória na dança.
2. Agora que você falou como a dança entrou em sua vida, sintetiza para mim os motivos pessoais e profissionais que realmente influenciaram a você querer ser professor de dança. Momentos marcantes.
3. Como considera que a dança em sua trajetória de vida influenciou o professor que hoje você é? Momentos marcantes.
4. Você considera que a sua trajetória como dançarino influenciou o professor que hoje você é? Como? Momentos marcantes.
5. Você considera que as relações com seus professores de dança ao longo de sua trajetória pessoal e profissional influenciaram o professor que hoje você é? Como? Momentos marcantes.
6. Nosso ser possui dimensões que o formam. Uso em minha pesquisa uma autora chamada Catanante que coloca essas dimensões em: Social, emocional, espiritual e racional. Como você considera que os momentos marcantes em sua trajetória na dança influenciaram cada uma dessas dimensões enquanto o professor que hoje você é?
7. Agora vamos falar de sua trajetória de vida com a dança e suas influências em você como pessoa. Como você considera que os momentos marcantes em sua trajetória na dança influenciaram cada uma dessas dimensões enquanto o professor que hoje você é?
8. Falamos sobre a dança em sua vida como professor e como pessoa. Como você percebe a indissociabilidade disso? Existe ou não?
9. Quais os motivos pessoais e profissionais que o levaram a buscar a formação acadêmica em dança/educação física? Como essa formação acadêmica influenciou você como pessoa e como professor? Exemplos. Você procura fazer outros cursos?
10. A prática como professor lhe trouxe vivências e experiências importantes para que você seja o professor que hoje você é? Você acha que a sua maneira de ensinar a dança/prática pedagógica se modificou no decorrer do tempo? Se sim, o que considera ter influenciado essa mudança? Em que aspectos? Fale sobre facilidades e dificuldades encontradas no ensino da dança para você (em escolas de dança).

11. Quais as características deve possuir um professor de dança para você? Como se vê frente a essas características?
12. O que é ser professor de dança para você?
13. O que é dança para você?
14. De que forma essa entrevista foi sentida por você?

Idade do(a) entrevistado(a):

APÊNDICE B - Declaração do Entrevistado

Eu, _____, fui informado dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada, tendo tempo para ler e pensar sobre a informação contida no Termo de Consentimento antes de participar do estudo. Recebi informação a respeito dos procedimentos de avaliação realizados, esclareci minhas dúvidas e concordei voluntariamente em participar deste estudo. Além disso, sei que terei liberdade de retirar meu consentimento de participar da pesquisa frente a essas informações. O pesquisador me certificou que minha identidade não será desvelada. Fui informado que caso existirem danos a minha imagem, causados diretamente pela pesquisa, terei direito a indenização conforme estabelece a lei.

Também sei que sou eximido de qualquer gasto referente à pesquisa. Caso tiver novas perguntas sobre este, as professoras Dra Leda Lísia F. Portal e Caroline Kummer de Jesus, pesquisadoras responsáveis pelo estudo estarão à disposição pelo telefone (51) 84079102 para qualquer pergunta sobre meus direitos como participante desse estudo.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

.....
Assinatura do Entrevistado e data/local

.....
Assinatura do Pesquisador e data/local

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa desenvolvida pela Mestranda em Educação CAROLINE KUMMER DE JESUS na investigação intitulada **TRAJETÓRIAS DANÇANTES: INFLUÊNCIAS CONSTITUTIVAS DO SER PROFESSOR DE DANÇA**. Também autorizo a utilização das informações por mim fornecidas como referencial para a produção de sua dissertação de Mestrado no PPGEduc/PUCRS, na linha de pesquisa Pessoa e Educação, sob orientação da Profa. Dra. Leda Lísia Franciosi Portal. Estou ciente de que minha identidade será preservada, sendo considerado sigilo e o anonimato tanto na coleta de dados quanto na divulgação dos resultados, que a minha colaboração é voluntária, não implicando em lucros nem em prejuízos de qualquer espécie e que os dados coletados poderão ser divulgados por meio de publicações científicas ou educativas, como artigos e apresentações em eventos relacionados à área da pesquisa aqui tratada. Declaro ainda que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei desta pesquisa, podendo receber respostas a qualquer momento sobre qualquer dúvida a respeito dos procedimentos e de outros assuntos relacionados com esta pesquisa.

Porto Alegre, _____ de 2014.

Participante

Caroline Kummer de Jesus

Mestranda em Educação

APÊNDICE D - Termos de Aceite

Termo de aceite Escola de Dança Kitty

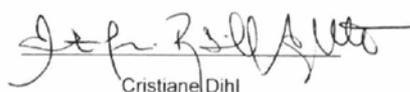
Porto Alegre, 01 de Novembro de 2014

Prezados senhores,

Declaro que tenho conhecimento do projeto de Pesquisa intitulado **“Trajetórias dançantes: influências constitutivas do Ser Professor de Dança”**, proposto pela Mestranda Caroline Kummer de Jesus, sob orientação da professora Dr^a Leda Lisia Franciosi Portal, a ser desenvolvido pela Faculdade de Educação, no curso de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

O referido projeto, com consentimento da Escola de Dança Kitty da cidade de Porto Alegre, acontecerá por meio de entrevistas a serem realizadas com professores dessa Escola de Dança que estiverem de acordo com o perfil de análise proposta para o estudo e concordarem participar da pesquisa.

Atenciosamente,



Cristiane Dihl

Diretora Escola de Dança Kitty

Termo de aceite Studio Spasso

Porto Alegre, 29 de Outubro de 2014

Prezados senhores,

Declaro que tenho conhecimento do projeto de Pesquisa intitulado **“Trajetórias dançantes: influências constitutivas do Ser Professor de Dança”**, proposto pela Mestranda Caroline Kummer de Jesus, sob orientação da professora Dr^a Leda Lisia Franciosi Portal, a ser desenvolvido pela Faculdade de Educação, no curso de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

O referido projeto, com consentimento da Academia Studio Spasso da cidade de Canoas, acontecerá por meio de entrevistas a serem realizadas com professores dessa Escola de Dança que estiverem de acordo com o perfil de análise proposta para o estudo e concordarem participar da pesquisa.

Atenciosamente,



Margô Leni Taube

Diretora Studio Spasso

APÊNDICE E – Ata de Defesa de Proposta de Dissertação



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE PROPOSTA DE DISSERTAÇÃO Nº 111

Aos vinte e quatro (24) dias do mês de novembro de dois mil e quatorze (2014), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul foi lavrada esta ata para registrar que a aluna **CAROLINE KUMMER DE JESUS** satisfaz os requisitos iniciais exigidos para defesa da Proposta de Dissertação, sob a orientação da Doutora Leda Lísia Franciosi Portal. A Proposta de Dissertação intitulada "**TRAJETÓRIAS DANÇANTES: INFLUÊNCIAS CONSTITUTIVAS DO SER PROFESSOR DE DANÇA**", foi apresentada em sessão pública de defesa perante a Comissão Avaliadora constituída pela Doutora Leda Lísia Franciosi Portal, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Presidente da Comissão, pela Doutora Bettina Steren dos Santos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e pela Doutora Mônica Fagundes Dantas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a candidata foi arguida pelas componentes da Comissão, respondendo a cada examinadora. Encerrada a arguição, as examinadoras reuniram-se para deliberar sobre o resultado e, reaberta a sessão, a Presidente da Comissão comunicou sua **Aprovação** e logo após, encerrou a sessão pública de defesa e, para constar, lavrou-se esta ata que será assinada pelas integrantes da Comissão Avaliadora e pela Mestranda.

Mônica Fagundes Dantas, Bettina Steren dos Santos, Caroline Kummer de Jesus

PUCRS

Campus Central
Av. Ipiranga, 6681 - P. 15 - sala 318 - CEP 90619 900
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3620 - Fax (51) 3320 - 3635
E-mail: educacao-pg@pucrs.br
www.pucrs.br/faced/pos

APÊNCICE F – Protocolo Comissão Científica**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO CIENTÍFICA**PROCOLO DE PESQUISA Nº 163/2014

PROJETO DE PESQUISA:

TRAJETÓRIAS DANÇANTES:

Influências constitutivas do ser professor de dança.

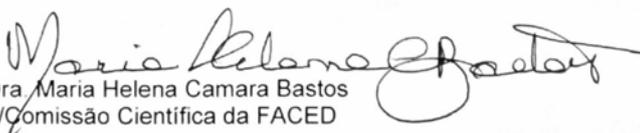
MESTRANDA: Caroline Kummer de Jesus

ORIENTADORA: Drª Leda Lísia Franciosi Portal

O projeto apresenta o foco de pesquisa, o problema, as questões, a contextualização do objeto, objetivos, marco teórico e metodológico (entrevistas semi-estruturadas; histórias de vida), cronograma, referências, apêndices (Roteiro de entrevistas; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Declaração do entrevistado; Aceite das escolas foco da pesquisa).

Considerando que não há um perfil invasivo no procedimento com seres humanos, o encaminhamento para o CEP é facultativo, ficando essa deliberação a cargo dos pesquisadores, inclusive com vistas a publicações posteriores.

Porto Alegre, 10 de dezembro de 2014.



Dra. Maria Helena Camara Bastos
p/Comissão Científica da FACED