

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

VIVIANE MARIA CANDIOTTO

DOCÊNCIA EM DANÇA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE
LICENCIADOS EM DANÇA PELA UNIVERSIDADE REGIONAL DE
BLUMENAU (SC)

CRICIÚMA
2024

VIVIANE MARIA CANDIOTTO

**DOCÊNCIA EM DANÇA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE
LICENCIADOS EM DANÇA PELA UNIVERSIDADE REGIONAL DE
BLUMENAU (SC)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação

Orientador: Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral
Coorientador: Prof. Dr. Marco Aurelio da Cruz Souza

CRICIÚMA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C217d Candiotto, Viviane Maria.

Docência em dança : um estudo sobre a formação inicial de licenciados em dança pela Universidade Regional de Blumenau (SC) / Viviane Maria Candiotto. - 2024.

167 p. : il.

Tese (Doutorado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2024.

Orientação: Gladir da Silva Cabral.

Coorientação: Marco Aurelio da Cruz Souza.

1. Dança - Professores - Formação. 2. Professores de dança - Formação. 3. Professores de dança - Identidade. 4. Extensão universitária - Currículos - Universidade Regional de Blumenau. - I. Título.

CDD 23. ed. 371.12

Bibliotecária Elisângela Just Steiner - CRB 14/1576
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

VIVIANE MARIA CANDIOTTO

**DOCÊNCIA EM DANÇA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE
LICENCIADOS EM DANÇA PELA UNIVERSIDADE REGIONAL DE
BLUMENAU (SC)**

Esta tese foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 20 de junho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral (UNESC) – Orientador

Prof. Dr. Marco Aurelio de Souza (UFPeI) – Coorientador

Prof. Dr. Marcelo Feldhaus (UFSC)

Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt (UNESC)

Profa. Dra. Carmen Anita Hoffman (UFPeI)

Profa. Dra. Carla Carvalho (FURB)

Viviane Maria CandiOTTO – Orientanda

Sim, a imagem é autoral, foi uma encomenda especialmente para este estudo. Queria iniciar com um registro que representasse minhas raízes, aqueles sem os quais eu não seria a pessoa que sou hoje. Quando as pessoas me perguntam: “Desde quando você dança?” Eu respondo: “A vida toda!”.



A minha base está na minha família, nos meus amigos e professores com quem convivi e convivo. Minha vida se constitui na dança que me move, e é nesse movimento que me aproximo tanto de papai que sinto tanta falta, e, acima de tudo, Deus.

In Memoriam a Ildo Luíz Candiottto, que, mesmo após sua partida, sinto como as raízes que me acompanham nos caminhos da docência.

Sim, essa imagem também é de uma encomenda autoral para o estudo. Imagino que, sob o olhar da arte, a representação é pertinente porque me localiza e me define nos valores que me atravessaram durante minha trajetória artística e acadêmica.



Fonte: Acervo pessoal : Designer Fernanda Somara, jan. 2023

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar mais uma etapa de formação em minha trajetória profissional, quero agradecer a muitos que de formas diferentes me acompanharam nesse percurso que chega até aqui:

- ao professor orientador Dr. Gladir da Silva Cabral, pela adoção de uma aluna desde o Mestrado, pela sua paciência, dedicação, competência e muito aprendizado tanto acadêmico como de vida;

- ao professor Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza, coorientador, amigo, guerreiro em prol do reconhecimento da dança como área do conhecimento e pela abertura dos caminhos percorridos para essa investigação;

- ao professor MSc. Anderson Felisberto Cristiano, sempre zeloso, compreensivo, parceiro e grande incentivador de um amor que dividimos pela dança;

- à minha pequena família, que tenho certeza, muito amor dividimos: Maria Vitória, Giovani, minha mãe Neuza, irmã Denise e sobrinha Natália;

- aos amigos, cúmplices de todas as horas, Morgana Batista, Airam Moura, Kelly Waltrick e filha Maria Vitória que me impulsionaram em minhas buscas e torcem por esse momento;

- aos meus alunos de todos os ambientes por onde transito pela possibilidade de aprender a ensinar e pela troca de experiências;

- aos colegas de jornada, professores e egressos da Universidade Regional de Blumenau que aceitaram e testemunharam suas trajetórias;

- ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, pela acolhida, carinho e concretização de qualificação;

- a todos os que acreditaram em mim, na crença de que trabalhar com dança é possível e prazeroso;

- aos professores doutores da banca pelo aceite ao convite, eterna gratidão;

- enfim, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, auxiliaram na direção desta tese.

Muito obrigada por tudo a todos!

“O ritual da própria dança serve como revelador das significações da vida, fazendo com que o espectador faça a experiência do movimento. Dançar a vida é colocar-se no coração das coisas, no ponto de interrupção do futuro que está nascendo, a partir de sua invenção.”

(Roger Garaudy)

RESUMO

Esta tese decorre de uma pesquisa sobre as implicações da constituição identitária de um corpo dançante que se constitui professor/a no contexto da escola básica, ao mesmo tempo em que se pesquisa a constituição de um novo curso de formação docente em dança. Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é analisar como se dá o processo de formação inicial do professor de dança no contexto do curso de Licenciatura em Dança da Fundação Universidade Regional de Blumenau no estado de Santa Catarina e a constituição da identidade do docente em dança para atuar na educação básica. Pretende-se problematizar a identidade dos professores de dança que atuarão na escola básica e desenvolver um estudo teórico que permita compreender a complexidade dessa formação. Para o conhecimento das leis que legitimam a profissão professor de dança e a dança no ensino superior, consulte o Diário Oficial da União, o Portal da Legislação Brasileira, o Portal do Ministério da Educação, que contém leis complementares, estatutos, decretos e resoluções importantes para documentar e fundamentar a pesquisa. A metodologia utilizada será de natureza documental e qualitativa, incluindo entrevistas com roteiro semiestruturado e revisão bibliográfica conceitual para análise e discussão dos dados. Foram entrevistados professores formadores, alunos e egressos do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Regional de Blumenau. A partir da análise de entrevistas, discuto educação, dança, quem dança e ensina dança. Os principais teóricos usados como referência do trabalho foram António Nóvoa (1992; 2022), Carlos Marcelo García (1999; 2009), Maria Isabel da Cunha (2013), Maurice Tardif (2000; 2002) para explicitar os conceitos de formação e formação de professores. Para a discussão sobre a formação de professores de Artes, foram utilizadas as autoras Ana Mae Barbosa (1988; 1989; 2021), Ana Luíza Rushel Nunes (2018), Ana Paula A. Souza e Fabiana Souto Lima Vidal (2019) e Lúcia Gouvêa Pimentel (2014), José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta (1999). Para as discussões que envolvem a formação em dança foram utilizadas autoras como Dulce Aquino (2002; 2010), Isabel Marques (2011), Márcia Strazzacappa e Carla Morandi (2006), Maria do Carmo Saraiva (2009), Maria do Carmo Saraiva e Larise Piccinini (2012), Marco Aurélio da Cruz Souza (2019; 2021). No capítulo “A identidade do professor de dança” foram utilizados os teóricos António Nóvoa (1992, 2022), Carlos Marcelo García (1992), Maurice Tardif (2002), Maurice Tardif e Claude Lessard (2014), Bernadeti Gatti (1996), Stuart Hall (1997; 2002; 2005; 2015), Gladir da Silva Cabral (2018), Paulo Freire (2000; 2021). Constatou-se que o processo de formação inicial do professor de dança se inicia na multiplicidade de contextos em dança e se formaliza no curso superior de licenciatura em dança. Tudo é valorizado, desde sua história de vida até chegar às ações pedagógicas de ensino aprendizagem pertencentes à escola. Somos autores da nossa própria transformação e vivemos em constante negociação identitária artística e educacional, e é a prática dentro da escola que vai fazer nos reconhecermos como professores.

Palavras-chave: Formação; Formação de Professor de Dança; Identidade do Professor de Dança.

ABSTRACT

This thesis is the result of a research on the implications of the identity constitution of a dancing body constituted as a teacher in the context of basic schooling. At the same time, it is a research on the constitution of a new teacher training course in dance. Thus, the general objective of the research is to analyze how the initial training process for dance teachers takes place in the context of the Dance Degree Course at the Universidade Regional de Blumenau, in the state of Santa Catarina, and the constitution of the identity of the dance teacher to work in basic education. The aim is to problematize the identity of dance teachers who will work in elementary schools and to develop a theoretical study that allows us to understand the complexity of this training. In order to find out about the laws that legitimize the profession of dance teacher and dance in higher education, I consulted the *Diário Oficial da União*, the Portal da Legislação Brasileira and the Portal of the Ministry of Education, which contain complementary laws, statutes, decrees and resolutions that are important to document and support the research. The methodology used will be documentary and qualitative, including interviews with a semi-structured script and a conceptual literature review to analyze and discuss the data. Teachers, students and graduates of the Dance Degree Course at the Regional University of Blumenau were interviewed. Based on the analysis of the interviews, I discuss education, dance, who dances and who teaches dance. The main theorists used as reference for the work were António Nóvoa (1992; 2022), Carlos Marcelo García (1999; 2009), Maria Isabel da Cunha (2013), Maurice Tardif (2000; 2002) to explain the concepts of teacher education and training. The authors Ana Mae Barbosa (1988; 1989; 2021), Ana Luíza Rushel Nunes (2018), Ana Paula A. Souza and Fabiana Souto Lima Vidal (2019) and Lúcia Gouvêa Pimentel (2014), José Carlos Libâneo and Selma Garrido Pimenta (1999) were used to discuss the training of art teachers. Authors such as Dulce Aquino (2002; 2010), Isabel Marques (2011), Márcia Strazzacappa and Carla Morandi (2006), Maria do Carmo Saraiva (2009), Maria do Carmo Saraiva and Larise Piccinini (2012), Marco Aurélio da Cruz Souza (2019; 2021). In the chapter "The Identity of the Dance Teacher", the following theorists were used: Antônio Nóvoa (1992, 2022), Carlos Marcelo García (1992), Maurice Tardif (2002), Maurice Tardif and Claude Lessard (2014), Bernadeti Gatti (1996), Stuart Hall (1997; 2002; 2005; 2015), Gladir da Silva Cabral (2018), Paulo Freire (2000; 2021). It was found that the initial training process for dance teachers begins in the multiplicity of dance contexts and is formalized in a course of study in dance. Everything is valued, from their life stories to the pedagogical actions of teaching and learning in school. We are the authors of our own transformation and live in a constant negotiation of artistic and pedagogical identity, and it is the practice within the school that will make us recognize ourselves as teachers.

Keywords: Education; Dance Teacher Education; Dance Teacher Identity.

RESUMEN

Esta tesis surge de una investigación sobre las implicaciones de la constitución identitaria de un cuerpo danzante que se constituye como profesor en el contexto de la escolaridad básica, al mismo tiempo que investiga la constitución de un nuevo curso de formación de profesores de danza. De esta forma, el objetivo general de la investigación es analizar cómo se da el proceso de formación inicial de profesores de danza en el contexto del curso de Licenciatura en Danza de la Fundación Universitaria Regional de Blumenau, en el estado de Santa Catarina, y la constitución de la identidad del profesor de danza para trabajar en la enseñanza básica. El objetivo es problematizar la identidad del profesor de danza que actuará en la enseñanza básica y desarrollar un estudio teórico que permita comprender la complejidad de esa formación. Para conocer las leyes que legitiman la profesión de profesor de danza y la danza en la enseñanza superior, consulté el Diário Oficial da União, el Portal da Legislação Brasileira y el Portal del Ministerio de Educación, que contiene leyes complementarias, estatutos, decretos y resoluciones importantes para documentar y fundamentar la investigación. La metodología utilizada será de naturaleza documental y cualitativa, incluyendo entrevistas con guión semiestructurado y una revisión bibliográfica conceptual para analizar y discutir los datos. Fueron entrevistados profesores, alumnos y graduados del curso de Licenciatura en Danza de la Universidad Regional de Blumenau. A través del análisis de las entrevistas, discuto la educación, la danza, quién baila y enseña danza. Los principales teóricos utilizados como referencia para el trabajo fueron António Nóvoa (1992; 2022), Carlos Marcelo García (1999; 2009), Maria Isabel da Cunha (2013), Maurice Tardif (2000; 2002) para explicar los conceptos de formación y capacitación docente. Autores Ana Mae Barbosa (1988; 1989; 2021), Ana Luíza Rushel Nunes (2018), Ana Paula A. Souza y Fabiana Souto Lima Vidal (2019) y Lúcia Gouvêa Pimentel (2014), José Carlos Libâneo y Selma Garrido Pimenta (1999) se utilizaron para discutir la formación de profesores de arte. Autores como Dulce Aquino (2002; 2010), Isabel Marques (2011), Márcia Strazzacappa y Carla Morandi (2006), Maria do Carmo Saraiva (2009), Maria do Carmo Saraiva y Larise Piccinini (2012), Marco Aurélio da Cruz Souza (2019; 2021) En el capítulo "La identidad del profesor de danza", se utilizaron los teóricos Antônio Nóvoa (1992, 2022), Carlos Marcelo García (1992), Maurice Tardif (2002), Maurice Tardif y Claude Lessard (2014), Bernadeti Gatti (1996), Stuart Hall (1997; 2002; 2005; 2015), Gladir da Silva Cabral (2018), Paulo Freire (2000; 2021). Se constató que el proceso de formación inicial de los profesores de danza comienza en la multiplicidad de contextos de la danza y se formaliza en una licenciatura en danza. Todo se valora, desde la historia de vida del profesor hasta las acciones pedagógicas de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Somos autores de nuestra propia transformación y vivimos en constante negociación de identidad artística y pedagógica, y es la práctica dentro de la escuela la que nos hará reconocibles como profesores.

Palabras clave: Formación; Formación de Profesores de Danza; Identidad de Profesores de Danza.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Levantamento de textos	38
Figura 2	Trabalhos identificados	39
Figura 3	Instituições públicas e privadas com curso superior em Dança no Brasil	75
Figura 4	Vista geral do marco representativo da sede própria da FURB	94
Figura 5	Três primeiros blocos da Fundação Regional de Blumenau	94
Figura 6	Fachada do campus 1 com marco fundamental – FURB	97
Figura 7	Grupo de Danças Alemãs	100
Figura 8	Núcleo e Campos da Matriz Curricular	106
Figura 9	Grupo de Danças Alemãs da FURB.....	118
Figura10	Grupo de Danças Contemporâneas da FURB – Trabalho coreográfico de Rodrigo Andrade	119
Figura 11	Grupo da Danças Contemporâneas – trabalho apresentado no evento científico ENPEX	119
Figura 12	Grupo de Danças de Salão – Oficina na Feirinha da Servidão	120
Figura 13	Grupo de Danças Urbanas	121
Figura 14	Sala de aula – laboratório de técnicas corporais	132
Figura 15	Sala de aula – laboratório de maquiagem	133
Figura 16	Sala laboratório de maquiagem	134
Figura 17	Sala laboratório de espetáculos	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLEA	Conselho Latino Americano de Educação pela Arte
CNE	Conselho Nacional de Educação
FAEB	Federação de Arte Educadores do Brasil
FAP	Faculdade de Artes do Paraná
FAV	Faculdade Angel Viana
UFG	Universidade Federal de Goiás
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
FORPOPROEX	Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
FPA	Faculdade Paulista das Artes
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
IFB	Instituto Federal de Brasília
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
InSEA	International Society for Education Throught Art
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
METROCAMP	Faculdade Integrada Metropolitana de Campinas
OIE	Organização Ibero-Americana de Educação pelas Artes
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UAM	Universidade Anhembí Morumbi
UCAM	Universidade Cândido Mendes
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFP	Universidade Federal da Paraíba
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPeI/IAD	Fundação Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFV	Fundação Universidade Federal de Viçosa
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

Sumário

1 PONTO DE PARTIDA: O TEMA E O SUJEITO DA DANÇA	17
33	
37	
1.2.1 Contribuições Da Temática: Formação De Professores	41
1.2.2 Contribuições Da Temática: Arte Formação	44
1.2.3 Contribuições Da Temática: Dança Formação	48
2 A COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO PROFESSORES	53
62	
2.2 A COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA	68
3 A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE DANÇA	79
86	
3.2 IDENTIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR.....	88
4 O TERRITÓRIO DA PESQUISA: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	92
92	
97	
113	
4.3.1 Grupos de dança da FURB	116
5 NA VOZ DOS PROFESSORES: DUAS FRENTES DE DISCUSSÃO	123
124	
137	
6. PONTO DE CHEGADA: ENLACES DA DOCÊNCIA EM DANÇA	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
APÊNDICE A – ENTREVISTA COM ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DO EIXO DAS LICENCIATURAS	161
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DO EIXO DAS ARTES	162
APÊNDICE C – ENTREVISTA COM ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DO EIXO DAS DANÇA	163

ANEXO A – CARTA CONVITE CONTENDO TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO FURB	164
ANEXO B – FORMULÁRIO DE SOLICITAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.	165
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	167

1 PONTO DE PARTIDA: O TEMA E O SUJEITO DA DANÇA

Toda dança promove transformação, logo, toda dança é educação. A dança em si já é educativa, expressiva e criativa, dispensando adjetivos. Se não é constituída desses três fatores, então simplesmente não é dança. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 44)

Nesta investigação, busco tratar da educação permeada pela arte da dança. A epígrafe por si já sugere que esta será uma escrita que celebra a importância da dança na educação básica, em processos formativos mais afetivos. E assim, a epígrafe aponta para duas áreas do conhecimento que se entrelaçam e inter-relacionam a todo instante: a educação e a dança. No decorrer dos últimos anos de minha vida profissional de trabalho com a dança, venho-me questionando sobre os processos que levam uma professora de dança a se tornar pesquisadora. Cada vez mais acredito que, num primeiro momento, são pelas dimensões afetivas que nos lançamos num conjunto de circunstâncias que determinam a escolha de um objeto de pesquisa. Eu sou afetada positivamente pela dança e suas possibilidades educativas em função das minhas experiências enquanto estudante de dança.

Ao revisitar minha trajetória pessoal, a dança sempre esteve presente na vida, primeiramente como estudante na cidade de Porto Alegre (RS), depois como bailarina e atualmente como docente e pesquisadora na cidade de Criciúma (SC). Ao longo da caminhada, percebi que o primeiro passo para se refletir sobre “dança” está em eleger uma dentre as múltiplas faces que ela representa. Desse modo, busquei em minha existência artística a travessia para outras esferas de formação, percebendo a dança como uma linguagem específica no campo da arte que pode e vem cada vez mais mostrando sua importância no diálogo e trabalho com a educação. Importa aqui o reconhecimento da Dança como área do conhecimento a partir dos documentos

oficiais do Brasil (Leis/LDB¹, Resoluções² Pareceres³), que se entrecruzam aos anseios de uma formação docente em sua especificidade: a “dança”. Dessa maneira, busco em minhas pesquisas estender o olhar para os sujeitos que partilham o ensino de dança como profissão e reconhecem-na como uma área específica do conhecimento.

O curso de mestrado me possibilitou a realização de uma pesquisa sobre a história de vida de professores e professoras artistas de dança apaixonados/as por compartilhar para além de suas aulas de técnicas, também os caminhos percorridos que os tornaram professores/as de dança, pois cada pessoa vai se constituindo a partir de sua experiência de vida, das relações que vão sendo formadas. Eles/elas foram, primeiro, estudantes de dança, bailarinos/as e, depois, professores/as de dança, trajetória muito comum à maioria das pessoas que trabalham com a docência em dança no País, por vários motivos, dos quais destaco dois: primeiro, por não haver muitas possibilidades de atuarem como bailarinos e bailarinas profissionais no Brasil e, segundo, por ser a dança uma área de conhecimento muito recente e com poucos cursos de graduação no País. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), temos atualmente no Brasil 45 cursos superiores em dança, sendo 17 de cursos de bacharelado e 28 cursos de licenciatura e dois cursos de tecnólogos⁴ Em Santa Catarina, por exemplo, o

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que assegura a Arte como componente curricular obrigatório na educação básica” (FURB 2020). Lei nº 13.278, que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte (BRASIL. Diário Oficial da União. Brasília 3/5/2016).

² Resolução CNE/CES nº 3, de 8 de março de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências (BRASIL, Diário Oficial da União. Brasília, 12/3/2004, Seção 1, p. 11. Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Fonte: BRASIL. Diário Oficial da União. Brasília, 23/12/2019. Seção 1, p. 142.

³ Parecer CNE/CES nº 146, de 3 de abril de 2002, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Dança, Design, Direito, Hotelaria, Música, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo. Parecer CNE/CES nº 195/2003, aprovado em 5 de agosto de 2003 – Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design.

⁴ O profissional Tecnólogo em Dança estará habilitado para atuar em grupos e companhias de dança, instituições e centros culturais, academias, escolas de ensino informal, na constituição de empresa própria ou como prestador de consultoria na área. Também poderá exercer o magistério em escolas do Ensino Básico desde que se habilite para tal através de uma formação pedagógica.

primeiro curso superior em dança foi criado somente em 2017, na Universidade Regional de Blumenau.

Conviver com meus professores e minhas professoras de dança durante a formação e a identificação que senti com as histórias de vida desses/as profissionais, motivaram-me à realização do estudo que resultou na minha dissertação intitulada *A construção identitária dos professores de dança clássica: um estudo sobre três artistas educadores*⁵, onde a dança é definida como a dimensão simbólica e social necessária para a constituição identitária de artistas educadores em dança. Dessa forma, percebi o quanto minhas conquistas foram e ainda são herdeiras dos vínculos com as pessoas com quem convivi e convivo hoje em meu trabalho como bailarina, estudante e professora de graduação no ensino superior. Percebo que vou ao encontro da minha própria identidade, uma profissional da dança que iniciou sua formação em escolas livres e que segue para a graduação no curso de Licenciatura Plena em Educação Física.

Iniciei a formação em balé clássico aos sete anos de idade e, durante todo o período de formação escolar fundamental e médio, frequentei uma escola livre de dança. Num período do dia eu frequentava a escola formal do ensino fundamental, e depois médio, e no outro período eu frequentava aulas de balé em escola livre de dança até me formar bailarina clássica e participar de forma amadorística da Cia. Línea de Dança de Porto Alegre, que fazia apresentações nas cidades, municípios do interior do Rio Grande do Sul e em festivais competitivos. Tínhamos na época uma rotina diária de aulas de balé e, nos finais de semana, nós nos apresentávamos nos teatros do Rio Grande do Sul. A paixão por dançar, na época, alimentava nossos anseios enquanto grupo amador.

Quando fui prestar o vestibular, em 1988, não existia graduação em dança nas universidades de Porto Alegre (RS), por isso optei pelo curso de graduação em Educação Física em nível superior de licenciatura plena, onde me descobri uma professora. No ano de 1992, com o diploma de ensino superior nas mãos, após uma entrevista, fui contratada para atuar como professora de dança numa escola de dança livre na cidade de Pelotas (RS) por três anos. Em 1995, mudei-me para Santa Catarina e fundei minha própria escola de dança em 1996, na cidade de Criciúma, seguindo os moldes das escolas livres de formação em

⁵ Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da UNESC em 2017 para a conclusão do Curso de Mestrado em Educação.

dança. Em 2012, fui contratada para atuar como coreógrafa pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), nas atividades de extensão. É claro que nesse percurso muitas coisas aconteceram; por exemplo, a diversidade corporal das pessoas que frequentavam as atividades de dança pela extensão era muito diferente daquelas com as quais eu estava habituada a trabalhar. As dificuldades surgiram e foi quando precisei encontrar outras formas de trabalhar com a dança. De fato, a universidade nos abre caminhos que muitas vezes, em ambientes não formais de educação, não nos são propostos.

A partir desse momento, passei a conviver com os estudantes universitários, professores e professoras, e a comunidade externa dos projetos de extensão universitária. Aos poucos fui realizando outras reflexões sobre a dança porque as funções e objetivos dos projetos de extensão eram outros bem diferentes daquilo que eu estava acostumada a fazer como professora de dança. Busquei trabalhar a dança de forma que atendesse às necessidades das pessoas que queriam dançar sem a intensão de seguir uma carreira artística, e isso me trouxe a necessidade de compreender como a universidade propõe a dança no ensino, na pesquisa e na extensão. Preocupada em dar conta dessa diversidade cultural, logo ingressei no Programa de Mestrado em busca de reflexões sobre a docência. Assim que concluí os estudos, comecei a atuar como professora de graduação para o curso de Educação Física desta mesma instituição na disciplina de Metodologia da Dança e Ritmos. A afirmação da identidade como professora de graduação foi se fortalecendo dentro dessa rede de relações que o ambiente nos proporciona. Aos poucos mais disciplinas foram sendo assumidas.

Logo, cursar o doutorado surge em consequência da necessidade da qualificação e para seguir na busca para o desenvolvimento e proposições acadêmicas para aprender mais sobre este universo que é a Dança. À medida que adentramos o mundo acadêmico, fica evidente que, para dar conta de definições conceituais e cobrir um vasto repertório de discussões para então propor um posicionamento e fazer uma contribuição razoável e original para a academia, a pesquisa se torna fundamental.

Boa parte de minha trajetória de vida esteve atrelada à dança, e todas as lembranças mencionadas anteriormente em minha dissertação de mestrado fazem parte dessa história. Logo, este estudo não poderia ser diferente, pois, como explicita Isabel Marques, “é fundamental que os saberes de dança estejam

voltados para o contexto dos alunos, para que haja relação entre corpos, movimentos, mentes, histórias de vida e conteúdos específicos da dança” (2011, p. 103). Isabel Marques aponta para a importância de se trabalhar a relação do corpo, espaço e tempo como um agente fundante da ação em dança. Portanto, por mais que eu tente refletir sobre outros temas, é na dança que vou ao encontro daquilo em que acredito reaproximar-me da universidade enquanto professora, porém agora intencionando um diálogo mais aprofundado sobre a formação inicial de professores e professoras de dança para atuarem nas escolas básicas.

Esse trajeto me exige entrar mais a fundo na teoria do conhecimento em relacionando-a à produção em dança, permitindo-me ir além na constituição da minha identidade. Aos poucos vou ressignificando as lembranças do tempo de bailarina, vou refletindo sobre todos esses anos dedicado ao ensino da dança e, através de leituras, pretendo ir buscando a aproximação necessária para que então eu possa ir me constituindo pesquisadora/professora/artista de dança.

Percorri até aqui um caminho entre estas duas áreas que se complementam – arte e educação – e estar nesse meio, nesse “entre lugar”, torna-me impossível desvencilhar as identidades de quando se é artista, professora e pesquisadora, identidades que me tornam a Viviane. Segundo Zygmunt Bauman, “as batalhas de identidade não podem realizar sua tarefa de identificação sem dividir tanto quanto, ou mais do que, unir” (2005, p. 85). O autor nos apresenta a fusão dos nossos laços sociais nos quais queremos estar inseridos, ou seja, as posições que ocuparemos como pessoas pertencentes a uma sociedade e as nossas trajetórias vividas que dizem quem somos. Bauman observa que

[s]elecionar os meios necessários para conseguir uma identidade alternativa de sua escolha não é mais o problema, o verdadeiro problema e atualmente a maior preocupação é a incerteza oposta: qual identidade escolher e [...] por quanto tempo se apegar a ela? (2005, p. 91)

Assim, percebo o quanto a identidade se torna um exercício contínuo de construção a partir dos vínculos que temos com outras pessoas próximas a nós ou não. Para Bauman, “precisamos de relacionamentos que possam nos servir para alguma coisa, relacionamentos aos quais possamos referir-nos no intuito de definirmos a nós mesmos” (2005, p. 74). Sendo assim, motivada inicialmente pelos relacionamentos que estabeleci desde que ingressei no Mestrado e depois

no Doutorado, com as leituras, reflexões e diálogos que tive, encaro o desafio da pesquisa pela qual pretendo contribuir para a aproximação de duas áreas do conhecimento que se complementam entre si: a educação permeada de arte/dança.

Ao ter contato com pesquisas anteriores que resultaram em teses de doutorado das pesquisadoras Carmen Anita Hoffmann e Josiane Gisela Franken Corrêa intituladas *A trajetória do Curso de Dança da Unicruz (1998–2010)* e *Nós, professoras de Dança: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul* (2018), respectivamente, um aspecto me chamou a atenção de modo especial: a formação do profissional em dança. Para Hoffmann, “a formação de profissionais para a docência em dança nem sempre se deu pela Universidade; inicialmente ocorre fora dela. A Universidade tardiamente recupera essas experiências que nascem fora do seu ambiente” (2015, p. 144). E sim, concordo muito com essa afirmação porque comigo ocorreu dessa forma, primeiro fiz toda uma formação em balé clássico e mais tarde, não necessariamente em dança, mas em licenciatura plena em Educação Física, tornei-me professora. Isso me inquietou.

Pensando no estado de Santa Catarina, a dança parece ser notada a partir da década de 1945, com a Escola de Ballet do Teatro Carlos Gomes, na cidade de Blumenau, Vale do Itajaí, e em 1950, quando a russa Albertina Saikowska de Ganzo (1919-1999) cria a primeira escola de dança clássica na cidade de Florianópolis (capital do estado) (Xavier, 2008). Embora, os cursos superiores de dança no Brasil datem do ano de 1956 com a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, em Santa Catarina a formação em dança era centrada no que havia na época: as escolas de dança.

Portanto, a formação em dança, no geral, ainda segue a tradição de iniciar-se antes da graduação. A reflexão que surge nesses casos é: saber dançar não é a mesma coisa que saber ensinar dança. E mais, ensinar dança em uma academia ou escola técnica de dança, onde todos almejam um mesmo objetivo, uma apresentação artística, é bem diferente de ensinar e trabalhar a dança no ambiente escolar, onde temos outros fatores que permeiam e fazem parte desse lugar, como, por exemplo, ter de zelar pela qualidade de vida dos alunos, mediar os conflitos comuns de sala de aula, trabalhar as relações com a comunidade, seguir um planejamento curricular, e assim por diante. Na escola, nem todo aluno quer dançar. E aí, o que se faz? Ou então, o pai não permite que

essa criança dance por motivos religiosos, e aí, o que se faz? Pensar em tudo isso, na complexidade do ambiente escolar e na complexidade de formação de professores de dança para atuarem nesses espaços, me trouxe desconforto, dúvidas e questionamentos.

Josiane Gisela Franken Corrêa observa que “a profissão docente é marcada por sua inventividade e produção dos profissionais que investem nas relações que permeiam o local de trabalho” (2018, p. 170). Aqui surge uma questão importante: Quais são esses locais de trabalho a que a pesquisadora está se referindo? A autora acrescenta que é preciso rever os discursos e as práticas que permeiam a formação inicial do professor de dança, portanto as experiências que nos atravessam durante toda a vida e que poderão dar sentido ao processo de formação em complemento aos currículos mínimos que nascem nas instituições atentas às legislações nacionais. E é a isto que me referia na questão anterior sobre as identidades e os ambientes onde somos formados: não nascemos professores. Vamos nos constituindo professores durante a formação inicial e nossa prática profissional.

Entretanto, pensar em dar sentido a um processo de formação de professor em nível superior implica entender que a prática profissional se constrói por intermédio de habilidades adquiridas nas formações pedagógicas nas diversas áreas do conhecimento. Conforme Maurice Tardif, “esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente” (2000, p. 6).

Ultimamente, têm-se observado muitas transformações no meio educacional e isso faz com que as instituições de ensino superior, preocupadas em dar conta de todas essas transformações, venham a oferecer melhores condições de qualificação em seu corpo docente. Tardif (2002) acrescenta sobre a importância de se compreender que o docente se constitui a partir de uma pluralidade de saberes associados às diversas possibilidades de formação oferecidas por uma instituição. Os saberes de uma formação profissional são àqueles adquiridos nos programas de formação de professores e em cursos de atualização ou especialização. Incluem teorias da educação, metodologias de ensino, psicologia da educação, entre outros. Os saberes disciplinares referem-se aos conhecimentos específicos das matérias que serão ensinadas, seja Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, entre outras. São os

saberes relacionados diretamente ao conteúdo que será transmitido aos alunos. Aqui o professor deve dominar conceitos e processos históricos que ensinará. Os saberes da experiência são adquiridos ao longo da carreira docente e estão ligados diretamente à prática pedagógica. Incluem estratégias de metodologias de ensino e gestão em sala de aula. Esse tipo de saber é construído a partir das vivências aprendizes do professor em sua atividade profissional e da reflexão sobre essas vivências. Esses saberes são cruciais porque se adaptam e se desenvolvem de acordo com os desafios e realidades enfrentados no dia a dia da sala de aula.

Refletindo sobre a dança, embora se reconheça que a formação em dança pode ser adquirida por vários caminhos, em escolas livres e academias de dança, esse tipo de formação forma o tecnólogo em dança, ou seja, pessoas com conhecimentos técnicos para atuar nesses espaços. Agora, quando se trata do processo de tornar-se professor de dança para atuar na escola básica, a formação necessita ir além dos conhecimentos performáticos adquiridos. Esse tipo de conhecimento envolve os saberes da formação profissional, os saberes da formação disciplinar e, principalmente, os saberes da experiência atrelados às experiências de outros estudantes, os que tiveram formação prévia e aqueles sem uma formação dançante anterior. Logo, constituir-se professor de dança para atuar no ensino básico também faz parte de um processo de identificação ao longo das experiências vividas com outrem, na diversidade das relações que surgem pelo caminho formativo de um curso de licenciatura.

A dança nos permite uma pluralidade de experiências ao longo de uma vida voltada para a formação corporal de um bailarino, entretanto muitos profissionais não conseguem emprego pela escassez de grupos e companhias de dança e começam a dar aulas de dança. O que mudou no recente cenário é que em termos legais, após aprovada a Lei nº 13.278, em maio de 2016, que altera a redação dos parágrafos 2º e 6º do artigo 26 da Lei das Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de artes visuais, música, teatro e dança em suas linguagens específicas do conhecimento, a formação do professor de dança para atuar na escola básica tornou-se fundamental. E aqui, refletindo sobre a constituição do currículo na educação básica, observa-se a seguinte situação: mesmo com a obrigatoriedade da disciplina de Artes em todos os níveis da educação básica, muitas redes possuem apenas o ensino de arte, muitas vezes ancorado nas artes visuais em função da própria escassez de

cursos superiores de licenciatura em dança, música e teatro. O que temos é novamente um professor polivalente que em apenas duas aulas semanais de arte precisa contemplar quatro linguagens artísticas, muitas vezes sem formação para tal.

O ideal para a escola básica seria ter os professores das quatro linguagens artísticas atuando em todas as etapas da educação básica. Como se não bastasse, temos agora o Novo Ensino Médio que reduziu consideravelmente a presença das linguagens no currículo, passando para apenas uma aula semanal. Na prática, a dança, e não somente ela, mas também a música e o teatro, muitas vezes são tratadas como adereço das datas comemorativas do calendário escolar.

Mesmo não havendo um modelo único de formação profissional de professores de dança para atuarem nas escolas, após a regulamentação da Lei das Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, passou a existir no Brasil, por parte de uma classe de pessoas que atuam na área da dança artística e social, a preocupação em qualificar os esses professores de dança em formação, compreendendo-a como uma área específica e autônoma do conhecimento.

É o curso de licenciatura em dança que habilitará o docente em dança para atuar na escola básica. O que se observa é que temos professores de Educação Física que trabalham com a dança, temos psicólogos que trabalham com a dança, temos várias pessoas sem formação de licenciatura que trabalham com a dança em outros espaços formativos. A dança não pode ser vista como um rito de passagem, de modo que as habilidades adquiridas na formação de bailarino técnico possam dar conta das necessidades práticas do ensino de dança na escola básica, onde há a exigência de metodologias e processos pedagógicos de aprendizagem.

Conforme Tardif, “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (2000, p. 15). Assim, compreende-se que a formação não é apenas algo técnico, mas também uma ação relacional e social, de construção de identidade, num processo em que vai se constituindo ao longo do tempo.

O que se espera também é que não se crie a exigência de algumas pessoas que pressupõem que, para ser professor de dança para atuar na escola básica, é preciso que o sujeito tenha formação prévia de um bailarino, com

formação artística antes de adentrar o ensino superior, porque existem muitos professores na educação infantil que começaram a estudar na própria graduação. Na dança não pode de ser diferente. É preciso ter em mente que, quando se pensa em docência, estamos falando do professor licenciado para atuar na escola básica e, por esse motivo, a preocupação de uma formação em ensino superior que lhe dê o suporte metodológico necessário para essa atuação. Para exercer a profissão de professor, enquanto contraturno escolar, podemos ter professores de dança que se relacionam com outras áreas e o que definirá isso são os editais. Aqui, a questão está em pensar a dança como área do conhecimento que faz parte do currículo escolar e que deve cumprir os mesmos objetivos das demais disciplinas.

Portanto, a reflexão sobre a formação inicial dos profissionais que atuam com dança na escola, por ser recente quanto à sua regulamentação, em geral, é desconhecida da própria comunidade escolar, acarretando a própria dificuldade tanto para a inserção da dança no currículo escolar como também identificar quem são esses profissionais. Observa-se que as escolas, para dizerem que possuem dança e cumprem as exigências da LDB, acabam contratando profissionais para atuarem com a dança em atividades extracurriculares e muitas vezes em espaços inadequados, sem uma sala apropriada para a prática da dança. A escola precisa se preparar para receber a dança. Ainda não está claro como a dança pode ser abrangida no currículo escolar, ou como componente curricular de artes, ou como linguagem artística, ou como conteúdo da educação física. Assim, a dança se encontra sob concepções bem diferentes. Afinal, que dança é essa que estamos a ensinar no ambiente escolar?

No estado de Santa Catarina, a dança se manifesta de diferentes formas e em diferentes espaços formativos. É fácil identificar muitos grupos de dança, cursos livres, oficinas e seminários em dança. Todos esses espaços, de acordo com a Lei do Artista, são possibilidades de formação do bailarino nas quais o aluno é quem seleciona as aulas (currículo) e locais para aprender a dançar. Todavia, a formação profissional em dança hoje exige uma rede complexa de conhecimentos que precisa ser continuamente problematizada. Conforme a professora Ana Terra, artista da dança e educadora do curso de dança da Universidade Anhembi Morumbi:

[...] o artista da dança se reproduz no intercruzamento dos diferentes espaços de formação, informação, criação, produção e difusão onde ocorrem estudos, pesquisas, experiências e práticas estético-artísticas as quais deverão ser constantemente problematizadas, contextualizadas em suas dimensões estéticas, culturais, educacionais, sociais, econômicas e políticas. (Terra, 2010, p. 75)

Para essa autora, assim como a dança não está dissociada da vida, é necessário articular conhecimentos técnicos com sociais, culturais e políticos. A dança se faz por esses atravessamentos, com estratégias educativas. Todos esses entrecruzamentos com diferentes formações são importantes para a constituição do artista profissional de dança.

Para Marco Aurelio da Cruz Souza e Ana Macara (2020), esse tipo de formação técnica do bailarino assume um papel importante no desenvolvimento da dança no estado de Santa Catarina. Por exemplo, a Escola do Bolshói no Brasil possui aprovação do Ministério de Educação e apresenta variadas propostas metodológicas. Quando os alunos dessa escola completam o período estipulado de formação técnica, já recebem um certificado profissionalizante de bailarinos.

Ocorre que, para trabalhar como bailarino em nível profissional, temos poucas opções em Santa Catarina, como a Cia Jovem da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, que emprega seus ex-alunos e destaques do Festival de Dança de Joinville, e a Companhia de Dança Cena 11, de Florianópolis⁶. Em seu estudo, Elisa Brandão cita que desde 1994 o Cena 11 possui uma organização profissional na qual os bailarinos recebem pelo seu trabalho (Brandão, 2007, p. 23). No entanto, mesmo que esses espaços sejam formativos e empreguem bailarinos, para ser um professor de dança na rede básica de ensino, somente a licenciatura assegura ao artista o exercício da docência profissionalizada e institucionalizada. No Brasil, a dança ainda carece de reconhecimento como profissão; as pessoas podem trabalhar com dança em espaços não formais de educação, mas somente a licenciatura capacita professores com formação específica e, por isso, é tão importante. Assim, após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, os cursos

⁶ Disponível em: www.cena11.com.br. Acesso em: 15 jun. 2023.

interessados em formar profissionais para a educação básica precisaram se adequar à legislação para formação de professores.

Aqui se justifica o interesse pelo tema, pois a dança vem inscrita na multiplicidade das experiências pessoais, culturais e sociais para as quais se aponta a necessidade de formação acadêmica adequada de professores. Dessa forma, proponho reflexões que reforcem a importância da formação inicial de professor de dança para atuar em escolas básicas, tendo como fio condutor a formação universitária com metodologias, conteúdos, prioridades para se elucidar o percurso dessa formação que compreende um professor artista e pesquisador em dança.

A pergunta central desta pesquisa, portanto, formula-se da seguinte maneira: como se dá o processo de formação inicial do professor de dança e como ele se constitui professor para atuar na escola básica no contexto do curso de graduação em Dança pela Universidade Regional de Blumenau? O objeto desta investigação se definirá onde a dança se efetiva no currículo escolar, considerando a importância de se olhar para a formação inicial do professor de dança para atuar na escola básica.

Nesse processo, alguns fatores são trazidos à tona. De um lado está a dança entre as duas áreas que caminham juntas e se complementam, artes e educação, e de outro lado observam-se leis que institucionalizam a dança enquanto área autônoma e específica do conhecimento, onde as habilidades técnicas do balé, do jazz ou do contemporâneo, três estilos de dança que se firmaram ao longo do tempo, não são mais suficientes para o exercício do professor de dança no ambiente escolar. Considerando esses dois apontamentos, emerge um outro fator importante, que é a falta de profissionais devidamente qualificados e licenciados para atuarem com a dança na escola.

Sendo assim, qual o caminho a seguir e por onde começar? Num primeiro momento, estive instigada a investigar o percurso institucional de criação e implementação do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade de Blumenau (FURB) para, num segundo momento, descobrir quem são esses professores de dança, licenciados, a partir desse curso. Diante disso, fui desafiada a compreender o passado para tentar responder com a presente pesquisa a relevância do Curso de Licenciatura em dança da FURB para o desenvolvimento profissionalizante da dança no estado de Santa Catarina. Decidi descrever como se deu a trajetória desse curso superior em dança no

interior de Santa Catarina, e não na capital, conseqüentemente, a sua emergência, a luta por sua consolidação no estado de Santa Catarina e quais os desdobramentos de continuidade do Curso de Licenciatura em Dança. Tudo isso para desvendar e elucidar quem são os sujeitos que passaram e ainda estão a passar por este curso?

Estender a atenção ao futuro professor e sua formação inicial apresenta-se como um longo caminho a ser percorrido, que compreende os saberes que unem dança, educação e o exercício da docência. Todos esses questionamentos me levaram a reunir pistas para, então, delimitar o escopo da investigação. Dessa maneira, esta pesquisa busca analisar o processo de formação inicial do professor licenciado em dança na Fundação Regional de Blumenau (FURB), pioneira no estado de Santa Catarina, e a constituição da identidade desse professor para atuar nas escolas de ensino básico.

Dessa forma, a questão problema que orienta a pesquisa consiste em como se dá o processo de formação inicial do professor de dança e como ele se constitui professor para atuar na escola básica no contexto do curso de graduação em Dança pela Universidade Regional de Blumenau? Como cenário da pesquisa, escolhido a Universidade Regional de Blumenau (FURB). A opção pelo curso de Licenciatura em Dança da FURB, na cidade de Blumenau, justifica-se por ser o primeiro curso de Licenciatura em Dança no estado de Santa Catarina, que nasce para suprir uma lacuna da área. Outro fator importante está vinculado à diversidade cultural dos estudantes que vêm de vários lugares do estado de Santa Catarina para esse curso na cidade de Blumenau.

Tendo definido o problema central da pesquisa, emergem alguns questionamentos, a saber: quem são os professores de dança que idealizaram o curso de Licenciatura em Dança da FURB? Como se constituiu o projeto pedagógico do curso investigado? Como se formam os futuros professores de dança e como eles se apropriam dos processos educativos e artísticos do curso de Licenciatura em Dança da FURB para suas aulas de dança em escolas de ensino básico.

Considerando o problema de pesquisa e tomando em conta as diversas questões norteadoras, estabeleço então como objetivo geral da pesquisa analisar como se dá o processo de formação inicial do professor de dança realizada no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Regional de

Blumenau no estado de Santa Catarina para atuar na educação básica. Esse objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

1. Compreender como se deu a implantação do curso de Licenciatura em Dança da FURB e os desafios que vem enfrentando.
2. Analisar sob quais princípios a proposta pedagógica do curso foi elaborada e de que forma se relaciona com os documentos oficiais para o processo de formação inicial do professor de Dança na Universidade Regional de Blumenau (FURB).
3. Compreender como se constitui a identidade do docente formado em dança pelo Curso de Licenciatura em Dança da FURB.

O marco temporal desta pesquisa compreende os anos de 2019 a 2024. Portanto, separei, recortei, reuni significados e conceitos, objetivando conexões que possibilitassem esclarecer o problema central minha investigação. Tentei organizar o que considere importante para chegar aos objetivos aqui estabelecidos. Para isso, apresento os contornos teóricos e metodológicos da pesquisa, bem como as estratégias adotadas para identificar os sujeitos escolhidos para o estudo. Foi assim, costurando e organizando material bibliográfico, documentos institucionais, leis que legitimam a dança como área do conhecimento, que fui tentando compor a escrita. Com esse propósito, esta investigação parte da necessidade de conhecer melhor o percurso que delinea o processo de aprender a ser professor de dança para atuar em escola básica.

Ao considerar os processos formativos da profissão de professor, esta pesquisa se alinha ao campo da Educação. Logo, torna-se importante estabelecer a ligação entre a formação inicial do professor de dança e refletir sobre os princípios norteadores para tornar-se professor, um profissional assegurado pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conforme o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 18/2/2002), que estabelece que

[...] toda formação de professores deverá observar alguns princípios norteadores, tais como: a competência deve ser a concepção nuclear na orientação do curso; deve haver coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; o foco no processo de ensino e de aprendizagem deve ser a pesquisa.

Ora, se toda formação de professor deverá observar princípios norteadores, torna-se pertinente a busca por documentos que venham a auxiliar essa compreensão. Um bom exemplo para isso está na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2018, p. 7)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um norteamento que serve de alicerce para a definição dos rumos da educação brasileira. São esses documentos que decidem o que o estudante deve aprender em cada etapa desde a pré-escola até o ensino médio e o que o professor deve ensinar. Em Artes, a BNCC considera que as linguagens artísticas devem ser desenvolvidas em suas especificidades, artes visuais, dança, música e teatro, propondo articulação indissociável e simultânea em seis dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão) a serem exploradas ao longo do Ensino Fundamental e Médio. O que ocorre é que as escolas dispõem de uma carga horária pequena, de duas aulas semanais para o ensino das linguagens artísticas em sua especificidade e com um professor muitas vezes, tecnólogo e não um licenciado. Esse processo vem a impactar e fragilizar o ensino de Artes na educação básica em suas múltiplas linguagens por conta da in experiência tanto da escola, quanto do professor contratado para tal função. Dessa maneira, refletir sobre a formação de professor em nível superior para atuar na escola básica é uma forma de ampliar o debate dos espaços formativos, das modalidades dos cursos, da organização curricular e das estratégias didáticas para atender as demandas educacionais.

Começo apresentando um levantamento de textos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que contribuíram para delimitar o objeto da investigação. Também realizei o levantamento dos cursos de nível superior em dança obtidos em pesquisa nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do e-Mec⁷ no intuito

⁷ Trata-se de um banco de dados virtual desenvolvido para o acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil e por onde passam os pedidos de credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior (bem como de autorização, renovação e

de identificar quantos cursos de nível superior em dança temos no Brasil, e quantos no estado de Santa Catarina. Devido ao número de investigações apontadas, logo foi necessário filtrar para os termos “arte formação” e “dança formação”, para que fosse possível selecionar algumas pesquisas que mais se aproximassem da temática formação de professores de dança para atuarem em escolas básicas.

Todas as contribuições foram importantes para entender os diversos contextos em que a dança se apresenta e elucidar como a formação de professores de dança para atuar no contexto da escola básica ainda é muito recente no Brasil. Alguns estudos foram analisados de forma mais atenta, o que me fez perceber que existe uma lacuna nas produções bibliográficas quando direcionam a pesquisa em dança para a área da educação. A dança possui uma expressiva produção de conhecimento enquanto área artística, como, por exemplo, publicações de livros de autores que são referência e se destacam por historicizar a dança na sua versão artística e autônoma. Porém, observa-se uma certa carência de discussões sobre a inserção da dança no currículo escolar, bem como, quem são os profissionais que atuam nessa área.

Após o levantamento de textos que contribuíram para o tema da investigação, iniciei o levantamento bibliográfico a fim de dar suporte para o entendimento sobre conceito de formação de professores, formação de professores de artes e formação de professores de dança. Foram utilizados textos de estudiosos como Maurice Tardif (2000), António Nóvoa (2022), Carlos Marcelo García (1999; 2009), Clermont Gauthier (2006), Clemens Menze (1980), Gilles Ferry (1991) e Maria Isabel da Cunha (2013), para explicitar os conceitos de formação e formação de professores. Para a discussão sobre a formação de professores de Artes, foram utilizadas as autoras Ana Mae Barbosa (1989), Ana Luíza Rushel Nunes (2018), Ana Paula A. Souza e Fabiana Souto Lima Vidal (2019) e Lúcia Gouvêa Pimentel (2014). Para as discussões que envolvem a formação em dança foram utilizadas autoras como Dulce Aquino (2002), Isabel Marques (2011), Márcia Strazzacappa e Carla Morandi (2006), entre outros.

reconhecimento de cursos), uma plataforma que reúne informações sobre todas as instituições e todos os cursos *existentes*, a partir da qual foi possível obter os dados primários da pesquisa. Todos os dados são oficiais nesse banco de dados.

1.1 METODOLOGIA

Metodologicamente, a pesquisa decorre de um estudo que se dedica a analisar como se dá o processo de formação inicial do professor de dança para atuar no contexto da escola básica, ao mesmo tempo em que analisa a construção da identidade de um professor de dança licenciado por um novo curso de formação docente em dança no estado de Santa Catarina. No âmbito de coleta de dados, a pesquisa orientou-se pela análise documental, por meio da busca dos documentos primários, narrativas qualitativas e entrevistas semiestruturadas com as pessoas que vivenciaram e vivenciam o curso. A investigação também se alinha como um estudo de caso centrado numa universidade brasileira, levando em conta as fontes de dados que foram coletadas em diversos momentos e com informantes diferentes, entre coordenadores, egressos e professores que passaram pelo curso.

Para tanto, foram selecionados documentos que considerei importantes, como, Plano de Desenvolvimento Institucional da Fundação Regional de Blumenau de 2014, para compreender a necessidade de implementação de um novo curso de Dança, o primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da FURB, de 2017, e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da FURB de 2020, levando em consideração as possíveis mudanças para a luta pela consolidação de um curso novo de licenciatura em dança e pioneiro em Santa Catarina, as Leis das Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais para a compreensão das necessidades da formação inicial de professores em Nível Superior e as Bases Nacionais Comuns Curriculares de Arte/Dança que norteiam o que deve ser ensinado enquanto componente curricular das linguagens artísticas.

A escolha do local da pesquisa apontou para a intencionalidade pelas marcas do pioneirismo de um Curso de Licenciatura em Dança no estado de Santa Catarina. No desenvolvimento da pesquisa, algumas questões serviram tanto para comprovar como para significar o estudo. Tendo sempre em mente que a cultura de uma instituição não está parada, mas em constante movimento, a saber, é nela que as relações sociais acontecem, uma das formas de se saber sobre os acontecimentos que ocorrem durante o percurso foi o contato com os indivíduos que participam e/ou participaram dela. Portanto, o objeto da pesquisa me dirigiu ao encontro de memórias, histórias, registros de trajetórias, no sentido

de investigar que identidade assumem os indivíduos que aprendem a ensinar dança no contexto do Curso de Licenciatura em Dança da FURB ao mesmo tempo em que se testemunha a luta pela consolidação de um novo curso de Dança.

Ao longo da pesquisa, foi necessária uma visita para conhecer os espaços físicos e estreitar os laços com coordenadores, professores e alunos. Em seguida, realizei o mapeamento dos egressos e apliquei um questionário com seis egressos: Ana Paula Darolt, Larissa Kremer, Michele Chaves, Nathã Luiz Schug, José Waldir Coral dos Santos e Stefanie Müller, buscando perceber em suas respostas que desafios lhes foram propostos enquanto estudantes e que problemas enfrentam enquanto profissionais no mercado de trabalho. Na medida em que fui adentrando a instituição e me aproximando dos sujeitos envolvidos, realizei as entrevistas com roteiro semiestruturado, via plataforma do Google Meet, com os coordenadores que passaram pelo curso: Marco Aurélio de Souza, Jesse Da Cruz e a atual coordenadora Lígia Maria Louduvino Martins, objetivando compreender as falas e dar sentido aos sentimentos e significados acerca da complexidade de se estar à frente de um novo curso de Licenciatura em Dança na cidade de Blumenau e como eles compreendem o processo de formação inicial do professor de dança. Realizei as entrevistas com roteiro semiestruturado com os docentes que estão atuando no curso, Carolina Carvalho e Carla Carvalho do eixo de Artes, Cassia Ferri do eixo da educação.

Compreendo que, ao me permitirem como pesquisadora testemunhar suas falas, os participantes envolvidos explicitam fatos ocorridos e compartilham experiências que podem elucidar o processo de tornar-se professor/a de dança para atuação na escola básica. Os/as professores/as envolvidos/as nesse curso trazem pontos fortes no processo formativo do professor de dança para atuação na escola básica e apontam também algumas fragilidades para a continuidade e consolidação do curso.

Todas essas experiências narradas compartilham dos mesmos atravessamentos e têm uma dimensão social e coletiva. Assim, sempre atenta ao trabalho memorialístico, após consentimento do uso das narrativas, organizei as categorias de análise. Essas categorias foram desenvolvidas dentro de uma perspectiva qualitativa a partir de uma triangulação realizada com os dados obtidos nas entrevistas e questionários. Surgiram categorias em torno dos eixos articuladores da Licenciatura, eixo articulador das Artes, eixo articulador da

Dança. Categorizou-se o ensino, a formação, o currículo, as disciplinas, a construção identitária do professor de dança no ambiente escolar.

Acredito que fomentar o debate a respeito da formação inicial de professores de dança para atuar nas escolas básicas envolve novos ares e novas possibilidades para a área. Para atingir os objetivos propostos, esta tese está estruturada e dividida da seguinte forma:

Primeiramente, no capítulo intitulado 1. “Ponto de Partida – O Tema e o Sujeito da Dança” apresento indicadores como parte da introdução complementando a problemática desta pesquisa. Considero ter sido importante a leitura de alguns trabalhos para conhecer o que já foi discutido sobre o assunto, haja vista estarmos investigando a formação de professores de dança. Os textos trouxeram novas perspectivas de contribuição às lacunas existentes referentes à formação inicial de licenciados em dança em Santa Catarina. Foi a partir do catálogo de teses e dissertações da CAPES⁸ que, num primeiro momento, trago os textos que compõem a área de educação. Conforme o número de trabalhos foram surgindo, determinei três seções com o objetivo filtrar e apliquei alguns termos como “Formação de professores”, “Arte formação” e “Dança Formação”. Escolhi de forma aleatória os títulos que me sensibilizaram e, conseqüentemente, os trabalhos que mais se aproximaram do tema que eu buscava problematizar. Ao final dessas leituras, embarquei na busca do referencial teórico para estender uma relação direta entre a dança, a educação e a formação de professores de dança com atuação na rede de ensino básico no estado de Santa Catarina.

Começo intencionando compreender as dificuldades e desafios enfrentados para uma formação de professores. Para isso apresento no capítulo 2 intitulado “A complexidade da formação de professores”, onde trago uma discussão teórica a partir dos referentes que sustentam o estudo. Considerei alguns conceitos-chave que, para organização, apresento em dois subcapítulos intitulados: 2.1 “A complexidade da formação de professores de Artes” e 2.2 “A complexidade da formação de professores de Dança”. Para isso, fez-se necessário compreender as políticas públicas educacionais e as relações no

⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 15 jun. 2023.

ambiente escolar. Também as resoluções nacionais de formação de professores para mais adiante, compreender melhor como se deu a elaboração do currículo de licenciatura em Dança da FURB e como se constitui essa formação inicial na identidade do professor/artista/pesquisador. Compreendendo que a temática da formação de professores vem sendo bastante discutida ao longo do tempo e se consolidando em obras clássicas, onde busquei alguns autores como, por exemplo, António Nóvoa (1992; 2022), Carlos Marcelo García (1999; 2009), Maria Isabel da Cunha (2013), Maurice Tardif (2000; 2002), Ana Mae Barbosa (1988; 1989; 2021), Ana Luíza Rushel Nunes (2018), Ana Paula A. Souza e Fabiana Souto Lima Vidal (2019) e Lúcia Gouvêa Pimentel (2014), José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta (1999), Dulce Aquino (2002; 2010), Isabel Marques (2011), Márcia Strazzacappa e Carla Morandi (2006), Maria do Carmo Saraiva (2009), Maria do Carmo Saraiva e Larise Piccinini (2012), Marco Aurélio da Cruz Souza (2019; 2021).

No capítulo 3, intitulado “A identidade do professor de dança”, trago alguns conceitos diante da ideia da construção identitária que se encontra o professor/artista da dança. Considerei neste capítulo, a importância de trazer à tona as questões relacionadas com a dança na escola e o professor que atua com dança no ambiente escolar. Para esse capítulo foram utilizados os teóricos Antônio Nóvoa (1992; 2022), Carlos Marcelo García (1992), Maurice Tardif (2002), Maurice Tardif e Claude Lessard (2014), Bernadeti Gatti (1996), Stuart Hall (1997; 2002; 2005; 2015), Gladir da Silva Cabral (2018), Paulo Freire (2000; 2021). No subcapítulo intitulado 3.1 “Identidade de uma professora artista de dança” rememoro meu percurso formativo por acreditar que na medida em que vamos relembando, vamos ao mesmo tempo pertencendo ao coletivo e partilhando a identificação com relação quem somos. Foram utilizados teóricos como Stuart Hall(2002) e Zgmunt Bauman (1998). No subcapítulo 3.2 intitulado “Identidades no ambiente escolar”, trago questões sobre quem são os sujeitos inseridos no ambiente escolar e a complexidade desse ambiente. Utilizo os teóricos Silva (2000) Strazzacappa(2010; 2020) e Hall (2002).

No capítulo 4, intitulado “O território da pesquisa: a Universidade Regional de Blumenau”, busco apresentar os caminhos que levaram ao pioneirismo da FURB na criação do curso de Licenciatura em Dança no estado de Santa Catarina. Neste capítulo, a fim de compreender tanto o histórico de criação desse curso, como também sua curricularização e extensão, foi possível subdividir o

texto em subcapítulos. No subcapítulo 4.1 apresento um “Breve histórico da Universidade Regional de Blumenau. Em 4.2 apresento “Em protagonismo: o curso de Licenciatura em Dança da FURB. Em 4.3 apresento “ Curricularização da extensão que se subdivide em mais cinco subcapítulos onde apresento os grupos de dança da extensão. Trago o Plano de Desenvolvimento Institucional da FURB, homologado em julho de 2014 para apresentar um histórico de criação da universidade. Após busco algumas informações no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da FURB (2017) para a compreensão do seu processo de criação.

No capítulo 5, intitulado “Na voz dos professores: duas frentes de discussão”, apresento as entrevistas com roteiro semiestruturado, algumas falas e testemunhos sobre a formação inicial de professores licenciados em dança no estado de Santa Catarina. Busco refletir sobre os dados e fazer a síntese das principais descobertas e contribuições para o tema desta pesquisa. Talvez não possa elucidar todo um processo de construção de professores de dança, mas posso refletir e analisar a forma como essas construções são importantes para consolidar os processos que nos permitam ser/estar/fazer-se professor de dança no estado de Santa Catarina. Em 5.1 apresento “” Primeira frente de discussão: a formação docente em dança a partir de um novo curso de licenciatura em dança na FURB” e em 5.2 “Segunda frente de discussão: a constituição identitária do professor licenciado em dança da FURB”. Nessas frentes de discussão trago as falas dos entrevistados, suas experiências formativas e suas escolhas por definirem-se professores. Ancorada em Tardif;Lessard (2014); Aquino(2010), Strazzacappa; Morandi (2006), Nóvoa (1992;2009); García (1999) Hall (1987; 2002).

Por fim, no capítulo 6, intitulado “Ponto de chegada: enlaces da Docência em Dança”, apresento a conclusão do presente estudo, seguido das referências utilizadas.

1.2 ESTUDOS ANTECEDENTES

Apresento a seguir textos que contribuíram para a constituição do objeto da pesquisa. Primeiramente, estabeleci a meta de fazer a leitura das teses de Carmen Anita Hoffmann e Josiane Gisela Franken Corrêa, intituladas *A trajetória do Curso de Dança da Unicruz (1998–2010)* e *Nós, professoras de Dança:*

ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul (2018), no intuito de buscar subsídios para a reflexão através de questões que nortearam o pioneirismo de um curso de dança de nível superior em uma Universidade Comunitária do Rio Grande do Sul. Carmem problematiza o contexto de criação, implantação, reconhecimento, protagonismo e também a descontinuidade de um Curso de Dança de nível superior no estado do Rio Grande do Sul. Atenta ao processo de implementação de um novo curso de dança em nível superior, nota-se que ele foi um disparador para a qualificação da dança no estado e para que ela se espalhasse pelas universidades federais. É válido destacar a dança no contexto das universidades federais, que oportunizam a qualificação a todas as classes sociais. Por esse motivo, essa movimentação iniciada em universidades comunitárias é tão importante para o estado de Santa Catarina. A FURB inicia um processo semelhante de pioneirismo com o Curso de Dança Licenciatura em universidade comunitária. Ao apontar o contexto de sua criação, implantação e reconhecimento, somos levados para além das questões do projeto pedagógico, ensejando a reflexão das tensões que se estabelecem em torno do contexto histórico e social para de qualificação da dança para o estado de Santa Catarina.

No estudo de Josiane, a ser detalhado mais adiante, fui ao encontro das questões do profissional que atua com a dança em espaços formais e as dificuldades que encontra ao longo do caminho. As professoras de dança entrevistadas pela autora fortalecem o diálogo das relações e tensões que permeiam o meio escolar e a dança. A fala dessas protagonistas sobre a docência em dança abordando os desafios propostos e suas frustrações podem ser os disparadores para elucidar muitas coisas que também ocorrem no estado de Santa Catarina.

Intencionando encontrar mais cada vez mais indicadores para contribuir com o estudo, acessei o catálogo de teses e dissertações da CAPES⁹, que coloca à disposição da comunidade acadêmica, e do público em geral, uma gama de produções científicas com temas que se aproximam do tema pesquisado.

⁹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 15 jun. 2023.

Realizei um levantamento de textos de 2010 a 2023, inserindo os termos de busca: “formação de professor”, “artes formação” e “dança formação” por terem uma relação direta com o tema da pesquisa. A partir do título e detalhamento dos resumos apresento, na Figura 1, um quadro da revisão bibliográfica contendo a quantidade de estudos encontrados.

Figura 1 – Levantamento de textos

Palavras-chaves	Total identificados	Analizados
Formação de professor	3.044 estudos	5
Arte formação	1.909	5
Dança formação	92	5

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Como se pode observar, o número de pesquisas em torno da formação de professores é gigante se comparado aos outros termos de busca. Logo, para dar conta de uma discussão mais direcionada ao tema da pesquisa, foi necessário filtrar e um dos critérios de escolha para leitura mais aprofundada foi delimitar cinco estudos da área de formação de professor, cinco da área de arte e formação e cinco da área de dança e formação conforme fossem aparecendo e apresentassem a aproximação ao que eu estava buscando.

Na Figura 2, apresento um quadro contendo os quinze trabalhos escolhidos e a seguir as contribuições importantes para a pesquisa.

Figura 2 – Trabalhos identificados

Título	Autor	Ano	Tese/Dissertação	Universidade
1. <i>A trajetória do Curso de Dança da Unicruz</i>	Carmen Anita Hoffmann	2010	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC -RS)
2. <i>Nós, professoras de Dança: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul</i>	Josiane Gisela Franken Corrêa	2018	Tese	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul (UFRGS)
3. <i>Professor-autor, formador-editor:</i>	Fernanda Izidro Monteiro	2020	Tese	Universidade Federal do Rio

<i>constituições identitárias ideológica</i>				de Janeiro (UFRJ)
4. A formação nas Licenciaturas em Dança das universidades públicas federais pela voz das(os) docentes formadoras(es): o que é que essas(es) “profes” têm?,	Monica Correa de Borba Barboza	2019	Tese	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
5. Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor	Aline de Cassia Damasceno	2019	Tese	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
6. Concepções de estética na formação de professores em artes visuais, dança, música e teatro,	Carla Irene Rocgenkamp	2021	Tese	Universidade Estadual De Ponta Grossa (UEPG)
7. Corpo-ateliê: memórias performadas por um professor-artista	Caue de Camargo dos Santos	2022	Tese	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
8. Costuras e muitos corpos para dançarelar na educação infantil: Formação inicial docente e Estágio supervisionado em dança,	Fernanda de Souza Almeida	2023	Tese	Universidade de São Paulo (USP)
9. Do palco à sala de aula: Diálogos entre o ato artístico e o ato docente	Adriana Teles de Souza	2020	Tese	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
10. Da decoração à tecelagem: processos e experiências da artista professora Dilma Góes	Ivana de Macedo Mattos	2021	Tese	Universidade Federal do Espírito Santos (UFES)
11. Perguntar, desvelar, inventar... Entrelaces e fricções entre Dança, Somáticas e Técnica de Alexander	Raquel Pires Cavalcanti	2023	Tese	Universidade Estadual de Campinas
12. Formação de Professores do ensino da arte para educação básica: “O movimento das marés” e as demandas a partir dos formadores	Cristine Roberta Piassetta Xavier	2018	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)
13. Professoralidade em dança no contexto universitário: tessitura de uma rede de experiências,	Thiago Santos de Assis	2018	Tese	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
14. Dança na Educação Básica: uma análise da produção de	Christine Edna Silva	2018	Tese	Pontifícia Universidade Católica de

<i>conhecimento à luz da teoria corpomídia</i>				São Paulo (PUC-SP)
15. <i>Trans-forma – Centro de Dança Contemporânea: uma poética para a formação</i>	Tarciso dos Santos Ramos	2018	Tese	Universidade Federal De Minas Gerais (UFMG)

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

1.2.1 Contribuições Da Temática: Formação De Professores

Conforme os títulos e resumos apresentados sob o termo “formação de professores”, senti aproximação com a tese de doutoramento de Fernanda Izidro Monteiro (2020), intitulada *Professor-autor, formador-editor: constituições identitárias ideológica*, que investigou os processos identitários de professores em formação continuada.

Nesse estudo, a pesquisadora me trouxe mais um dado: a formação continuada. Ora, a formação continuada vem complementar o que fora iniciado como formação. Logo, vem a reflexão sobre como se constituir professor, sem passar pelas experiências de ser professor. Quando em formação, o sujeito recebe a informação na condição de aluno, porém essa informação necessita ser experimentada na condição de fazer e ser o protagonista desse ensino-aprendizagem. Logo, os professores transmutam seus papéis entre autor e editor, ou seja, o professor muda constantemente de lugar, sendo formador e autor de suas ações com metodologias aplicadas para o ensino aprendizagem. Em outros momentos, a figura do professor é formada pelas experiências vivenciadas na prática docente, sendo assim assimiladas pelos discursos produzidos nas relações e nos espaços de reflexão. Com aporte teórico em Mikhail Bakhtin, Ludmila Andrade, António Nóvoa, Maurice Tardif, Vilem Flusser, Stuart Hall, Pierre Bourdieu, Bernadete Angelina Gatti, entre outros, a pesquisadora argumenta que a formação continuada é um lugar que possibilita articular os conhecimentos academicizados e reflexões sobre práticas desenvolvidas em diálogo com o formador. Ao estabelecer um paralelo sobre esse apontamento, a transmutação de lugares ocorre também no artista que mais tarde vem a se tornar professor, logo, uma identidade híbrida de artista e professor.

Por sua vez, Monica Correa de Borba Barboza (2019), em sua tese de doutoramento intitulada *A formação nas Licenciaturas em Dança das*

universidades públicas federais pela voz das(os) docentes formadoras(es): o que é que essas(es) “profes” têm?, estuda como ocorrem os processos de formação nas licenciaturas em Dança de acordo com docentes formadores das instituições públicas e federais do Rio Grande do Sul. A pesquisadora realizou 20 entrevistas semiestruturadas e constatou que os cursos de licenciatura em Dança, por serem recentes, se constituem à medida que os protagonistas de formação artística se fundem com a formação científica, com trajetórias variadas, grande envolvimento afetivo e um constante engajamento político para a consolidação dos cursos. Das concepções atribuídas, o que mais me chamou a atenção foi a relação na formação do professor artista e pesquisador, pois ele não deixa de ser artista para torna-se professor e, sim, como apontado no estudo anterior, transita entre as duas posições. A pesquisadora também aponta para a necessidade de a área fazer-se conhecer em espaços formais de educação. Para isso a pesquisadora utilizou os estudos de Laurence Bardin, Roberto C. Bodgan e Sariv Knopp Biklen, Paulo Freire, Isabel Marques, António Nóvoa, Lee Shulman, Sousa Santos e Márcia Strazzacappa.

Aline de Cassia Damasceno (2019), em seu trabalho sua tese de doutoramento intitulada *Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor*, investigou as narrativas de professoras iniciantes acerca de seus percursos formativos para o processo de iniciação à docência, apontou que é possível ressignificar as experiências formativas através das experiências semelhantes em diálogo com colegas de formação, o que vai formando uma rede de aprendizagens. Participaram da pesquisa cinco professoras licenciadas em Pedagogia e que se encontram em início de carreira, reunidas em um grupo colaborativo online denominado Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) no âmbito do “Projeto Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente” financiado pelo CNPq e desenvolvido na Plataforma Moodle, via Portal dos Professores da UFSCar.

Parafraseando Damasceno (2019), as principais descobertas foram como as experiências e contextos ao longo de sua vida das participantes da pesquisa foram influentes para a escolha da profissão docente.

[...] Os resultados destacaram o papel desempenhado pela ReAD e as aprendizagens proporcionadas por meio do diálogo intergeracional

online no decorrer das atividades desenvolvidas. Diante da análise realizada, constatou-se que o estímulo à retomada das próprias experiências possibilitou às participantes uma leitura mais articulada e reflexiva sobre a própria trajetória. Puderam também reconhecer-se nas experiências partilhadas pelos colegas com os quais dialogaram e desenvolver uma compreensão mais fundamentada do momento da carreira no qual se encontram. Esse processo mostrou-se revelador para as participantes, ao perceberem os acontecimentos de suas vidas como experiências desencadeadoras de aprendizagens. (Damasceno, 2019, p. 9)

As principais referências teóricas utilizadas foram Carlos Marcelo García, Marli André, Bernadeti Gatti, António Nóvoa.

Outro trabalho identificado como importante contribuição foi a temática apontada por Carla Irene Rocgenkamp (2021), em sua tese de doutoramento intitulada *Concepções de estética na formação de professores em artes visuais, dança, música e teatro*, que teve como objeto as “concepções estéticas na formação de professores para artes no contexto brasileiro”, pesquisa que contextualiza os projetos pedagógicos de cursos das Licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, em âmbito nacional (Rocgenkamp, 2021, p. 9). Nessa investigação, as fontes se constituíram de três tipos:

[...] obras e artigos de autores tradicionais da filosofia e da estética, com ênfase para escritos de Kant, Hegel, Marx e Lukács; documentos governamentais (DCNs elaboradas entre os anos de 1998 e 2015); e projetos pedagógicos de cursos de licenciatura nas especificidades da arte mencionadas acima (elaborados entre os anos de 2000 e 2020). (Rocgenkamp, 2021, p. 9)

As principais descobertas foram evidenciadas no “conflito entre as concepções formais idealistas e as práticas educacionais de viés materialista, ainda que pautadas em um materialismo empiricista” (Rocgenkamp, 2021, p. 9). Por fim, nessa investigação constatou-se que os cursos de formação de professores para as artes, para se tornarem relevantes diante das atuais necessidades de transformação social, “precisam superar tanto as concepções idealistas, que servem ao sistema de dominação, quanto o materialismo sensualista-empiricista, em prol de um materialismo verdadeiramente crítico e dialético” (Rocgenkamp, 2021, p. 9).

Finalmente, o estudo de Caue de Camargo dos Santos (2022) contribui trazendo apontamentos sobre “os processos que se inscrevem no corpo diante dos deslocamentos, experimentações, pensamentos e diálogos na perspectiva de construção da docência na arte e na pesquisa em meio à intensidade da vida”

(Santos, 2022, p. 8). Para tanto, o pesquisador investiga o que podem ser as memórias forjadas no percurso da docência. Em sua tese de doutoramento intitulado *Corpo-ateliê: memórias performadas por um professor-artista*, o pesquisador parte de

[...] um estado corporal que, enquanto performatividade, o professor-artista pensa e produz suas aulas através de acionamentos de memória e processos de criação. Esses modos de existir atravessam o corpo deste professor-artista e, fazem disparar a seguinte indagação: como professor-artista, o que pode um corpo-ateliê ao performar-se por memórias? (Santos, 2022, p. 8)

Parafraseando Gilles Deleuze (2010), as experimentações na pesquisa provocaram sentimentos que se inscrevem em pensamentos e versos sobre as noções que os artistas e professores têm do corpo quando munidos de leituras, metodologias, impulsionamentos, composições e vivências.

Esses estudos chamaram a atenção em duas fases de formação, a inicial e continuada, onde uma não vive sem a outra quando o assunto é descobrir quem são os sujeitos em formação, pois o processo de se constituir professor se apresenta tanto na construção individual quanto no coletivo de pessoas engajadas num mesmo objetivo: o de tornarem-se professores.

1.2.2 Contribuições Da Temática: Arte Formação

Sobre o termo “arte formação”, seguindo a ordem dos termos lançados no catálogo de teses e dissertações CAPES, dos estudos localizados, selecionei cinco com a perspectiva de contribuição para o delineamento aproximado ao meu interesse, que permeia as duas áreas: artes e educação. Destaco a tese de doutoramento de Fernanda de Souza Almeida (2023), cujo título é *Costuras e muitos corpos para dançarelar na educação infantil: Formação inicial docente e Estágio supervisionado em dança*, na qual a pesquisadora traz a questão da formação inicial docente em Dança, especialmente o estágio supervisionado obrigatório na licenciatura em Dança, com crianças pequenas da Educação Infantil. A pesquisadora contribui com a proposição de um diálogo com teóricos Márcia Buss-Simão, Celdon Fritzen e Janine Moreira, Walter Benjamin, Marcelino, Isabel Marques, Rengel, Rudolf Laban e Fernanda Almeida, entre outros que atravessam os campos Artes, da Educação e dos estudos sociais da

infância, como a Sociologia da infância, a Pedagogia da Educação Infantil e a Filosofia. Conforme a pesquisadora,

[...] a produção de materiais para análise ocorreu por meio do estado de conhecimento em Dança, Educação, Infância e Estágio, por acesso aos diários de campo dos estudantes em três estágios diferentes com crianças matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil. (Almeida, 2023, p. 8)

E a autora continua: “As análises dos materiais produzidos evidenciaram a importância do reconhecimento e acolhimento do desconhecido, do devir e do caos que a atuação com crianças pequenas revela” (Almeida, 2023, p. 8).

Quando entramos para dar aula de dança numa academia onde uma mãe coloca sua filha/o para ser bailarina/o, já se sabe mais ou menos o que encontraremos, ou seja, crianças querendo aprender a dançar com o consentimento familiar. Os objetivos são comuns para todas as crianças que frequentam aquele espaço, mas quando se é jogado num ambiente de diferentes contextos familiares, sociais, culturais, políticos, onde a dança precisa se alinhar com outras disciplinas, o discurso muda de contexto, isso sem contar quando se encontra aquele aluno que não se identifica com a dança ou que não quer dançar. Parafraseando Almeida (2023), temos de escutar e perceber os gestos das crianças porque podem ser o cerne “dos processos criativos e formativos dos estudantes e professores nas suas propostas coreográficas e dançantes”.

O próximo estudo que contribuiu foi o de Adriana Teles de Souza (2020), em sua tese de doutoramento intitulada *Do palco à sala de aula: Diálogos entre o ato artístico e o ato docente*, que teve como objetivo compreender de que formas se estabelecem os processos de construção do ato estético, na perspectiva da análise dialógica do discurso em Bakhtin. A pesquisadora também analisou os “dizeres de um artistaprofessor e um estudante sobre a singularização do sujeito nos processos artísticos em sala de aula e suas relações com os aspectos estéticos e culturais” (Souza, 2020, p. 9). A pesquisadora defende que a identidade de artistas professoras e professoras artistas está para além da docência em arte e da atuação profissional artística. Em seu artigo intitulado “A situação de artistas professoras e artistas professores na (re)invenção do ato estético”, a pesquisadora deixa bem clara a importância de se participar da experiência artística como

[...] sensibilização do ser, do sujeito que atua no palco da arte e no palco da vida e estabelece a correlação entre essas duas participações. Desse modo, não é possível pensar em uma formação que implique uma visão da estética na educação, sem considerar que a própria formação estética não se limita aos fazeres artísticos, mas está inscrita no movimento da vida. (Souza, 2022, p. 4)

Na fala da pesquisadora, “o artistaprofessor não deixa a sua arte (seus processos acadêmicos e de pesquisas artísticas) para entrar em sala de aula, o mesmo vai para esse espaço com tudo que tem seu corpo” (Souza, 2022, p. 10), pois o artista leva para sala de aula toda sua arte atravessada ao longo de toda sua vida.

Ivana de Macedo Mattos (2021) contribui trazendo o movimento de recuo no tempo para compreender o que é ser artista e o que é ser professora numa instituição pública de nível superior em Artes. A pesquisadora elegeu uma professora de artes do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santos, entre os anos de 1968 e 1992. A pesquisa centrou-se na trajetória profissional e pessoal da professora Dilma Góes. Foram analisadas narrativas, documentos de docência, documentos dos trabalhos artísticos da professora Dilma, e, através do uso da história de vida testemunhada por Dilma, ficou claro que a vida da professora foi dedicada para sua arte e para a docência (Mattos, 2021). Foram evidenciados fatos, narrativas, onde o sujeito se transforma a partir de suas experiências (Mattos, 2021). A tese, intitulada *Da decoração à tecelagem: processos e experiências da artista professora Dilma Góes*, trouxe os teóricos Mathias Finger e António Nóvoa, Ecléa Bosi, Jorge Larrosa e Almerinda da Silva Lopes.

Raquel Pires Cavalcanti (2023) apresenta como tese de doutoramento pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas uma revisão crítica de sua trajetória e experiências enquanto artista pesquisadora da Artes da Cena e como professora de dança. Em seu estudo intitulado *Perguntar, desvelar, inventar... Entrelaces e fricções entre Dança, Somáticas e Técnica de Alexander*, a pesquisadora problematiza o modo como vem sendo ensinada a técnica de dança Alexander (TA)¹⁰ através de uma discussão ampla sobre a formação do

¹⁰ “A Técnica Alexander é uma forma de reeducação postural criada por Frederick Matthias Alexander no início do século XX. Uma das mais elementares ações nessa técnica consiste em observar a maneira como nos movemos e como estamos antes de realizar o movimento que queremos fazer. O ‘como estamos parados’ é inevitável para a técnica, é o ponto de partida, passagem ou chegada” (Schramm, 2018, p. 130).

artista docente. A reflexão identifica os processos de ensino-aprendizagens em artes dentro e fora da academia, enfatizando os processos criativos pertencentes ao campo da dança e na construção e fundamentação de seu percurso metodológico. Os teóricos que dialogam com o estudo são Paulo Freire, Bell Hooks, Virgínia Kastrup e Jacques Rancière, “cujas provocações foram corporificadas através de três ações de cunho artístico-pedagógicos permeadas pela escuta dos estudantes” de graduação em Dança, artistas e pesquisadores (Cavalcanti, 2023, p. 14).

Quanto a Cristine Roberta Piassetta Xavier (2018), sua contribuição foi no sentido da análise da formação de professores de Artes a partir de cursos de licenciatura em Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, para atuação na escola básica como indicadores de formação em Artes. Em sua tese de doutoramento, intitulada *Formação de Professores do ensino da arte para educação básica: “O movimento das marés” e as demandas a partir dos formadores*, a pesquisadora traz a abordagem qualitativa através de entrevistas semiestruturadas de especialistas e sujeitos que desenvolvem pesquisas na problemática da formação de professores. A fim de identificar a história dos cursos de Artes e sua inserção na educação básica (Xavier, 2018).

Esse trabalho veio a ser importante pelos meios utilizados pela autora que serviram também como fontes de pesquisa para o presente estudo, porém com outros filtros: formação; formação de arte; formação em dança. Xavier (2018) contribui no sentido da necessidade que existe entre os profissionais da área de discutirem mais sobre as questões organizacionais em relação às especificidades das linguagens artísticas e de formação de professores de artes específicos nessas linguagens para atuarem no ensino básico. Dessa forma foi possível perceber como a dança ainda carece dessas discussões sobre o profissional que atua na escola básica e de que forma esse profissional é constituído em sua formação. Com aporte teórico em Gustavo Cunha de Araújo; Sabrina Borges de Oliveira; Ludmila Silva Almeida e Globery Gonçalves Bruce; Corina Fátima Costa Vasconcelos; Jadson Justi; Maria das Graças Pereira Soares, a pesquisadora chama a atenção para a necessidade de um número maior de oferta de cursos de Licenciatura na área de Artes no Brasil e mesmo

que os dados apontem para um bom número de já formados, ainda é insuficiente o número de professores de artes atuando na educação básica.

O levantamento de textos realizado a partir dos termos “arte formação” pôs em evidência os desafios que se encontram para a formação de professores de artes e as especificidades das linguagens artísticas. As investigações sobre o tema auxiliaram na definição daquilo que se tem buscado como interesse da área, seja como aponta Almeida (2019), que traz a compreensão da necessidade de se criar atravessamentos nos campos da educação e artes, principalmente no que tange à educação infantil, compreendendo e problematizando os processos de ensino e aprendizagem que artistas apresentam a partir de uma formação de professor (Souza, 2020; Matos, 2021; Cavalcanti, 2023; Xavier, 2018).

1.2.3 Contribuições Da Temática: Dança Formação

Ao lançar o termo “dança formação”, busquei cinco trabalhos em consonância com as inquietações desta pesquisadora. Foram encontrados muitos trabalhos que apresentam o artista da dança, ou o corpo que dança, ou as performances em dança, mas os trabalhos que trazem a formação do professor licenciado em dança foram poucos. Esse dado diz muito sobre a necessidade, ainda, de contribuições a respeito da importância da dança como área do conhecimento e como há certa urgência de mais diálogos no que diz respeito a saber como a dança vem sendo inserida na escola. Temos aqui duas questões que precisam ser esclarecidas. A primeira delas é com relação ao papel que a dança como componente curricular na educação básica. Segundo, quem são os profissionais que estarão à frente desse ensino-aprendizagem? Engana-se o bailarino ou tecnólogo em dança ao pensar que sua formação artística dará conta de que possa trabalhar a dança como componente no currículo escolar. Para isso, a formação inicial docente é fundamental para se compreender os conflitos gerados dentro de uma sala de aula.

Para ser artista, não é necessário graduação em nível superior. Existem excelentes escolas técnicas de dança que seguem suas linhas e metodologias para formar o artista. Agora, para ser professor para atuar dentro do universo escolar, aí estamos falando de sujeitos conhecedores de metodologias e

processos pedagógicos para o ensino – aprendizagem que contribua para a formação de um cidadão, que não necessariamente virá a ser bailarino.

Dessa forma, as leituras foram se voltando para a docência, mas sem perder de vista o artista, visto que é na Arte e na Educação que vou traçando caminhos para a investigação. De acordo com leitura de títulos que se aproximam das minhas inquietações enquanto pesquisadora, selecionei primeiramente o de Carmen Anita Hoffmann (2015), fonte de inspiração pela sua jornada artística e acadêmica em plena identificação de minha própria identidade. A tese intitulada *A Trajetória do Curso de Dança da UNICRUZ (1998-2010)* foi a primeira leitura que impulsionou as inquietações desta pesquisa. A pesquisadora analisa o percurso institucional do curso de Dança – Licenciatura Plena da Universidade de Cruz Alta, Curso de Dança da UNICRUZ, desde seu projeto até seu funcionamento e após sua descontinuidade.

Pela explanação do contexto de criação do curso, foi possível traçar uma perspectiva de estudo sobre memórias, histórias e marcos importantes que contribuíram com a história do ensino da dança e a subjetivação de artistas professores de dança no Brasil. A pesquisadora analisa todo o percurso institucional do curso de Dança – Licenciatura Plena, da Universidade de Cruz Alta, “desde seu projeto e de suas fundadoras aos discursos de seus protagonistas finais” (Hoffmann, 2015, p. 9). Esse estudo trouxe subsídios para o tema de minha pesquisa. No estudo de Hoffmann, foi apresentado o “processo histórico, o pioneirismo, a inserção e relevância para o Estado do Rio Grande do Sul, especialmente para área da dança” (2015, p. 9).

Por meio da metodologia da história oral, Hoffmann (2015) destaca entrevistas com roteiro semiestruturado e apresenta recortes de jornais, registros fotográficos, memórias de professores, alunos e ex-alunos. “O trabalho analisou três fases do curso: sua criação, sua consolidação e seus desdobramentos” (Hoffmann, 2015, p. 9). A partir desse estudo foi possível pensar no pioneirismo da FURB em sua criação do curso de Licenciatura em Dança no Estado de Santa Catarina. O aporte teórico utilizado foram autores como Velloso, Barbosa, Molina, Katz (1983), Corrêa e Nascimento, Strazzacappa e Morandi, Strazzacappa, Pereira e Souza, Aquino, Franken, Dorneles e Bronzatti entre outros.

Num segundo momento, trago a tese de Josiane Gisela Franken Correa (2018), intitulada *Nós, professoras de dança: ensaio documental sobre a*

docência em Dança no Rio Grande do Sul, que problematiza a docência em dança nas escolas públicas estaduais e evidencia estratégias importantes para o ensino da dança na educação escolar. Com o objetivo de “mapear a docência” e propor novas “possibilidades”, a pesquisadora entrevistou cinco professoras licenciadas em Dança atuantes nesse contexto (Correa, 2018, p. 28). Como critério de seleção a pesquisadora utilizou “professoras selecionadas a partir da inspeção de documentos referentes a um concurso público realizado no ano de 2013, regido pelo Edital 01/2013 e lançado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC RS)” (Correa, 2018, p. 30). O aporte teórico utilizado pela autora foi Sylvie Fortin, Rita Irwin e Belidson Dias, Maurice Tardif e Claude Lessard, Isabel Marques e Márcia Strazzacappa.

[...] a profissão docente em Dança no contexto selecionado é cercada pela inventividade e produção das profissionais que, ao investirem nas relações que permeiam os seus locais de trabalho, desempenham um papel fundamental, pois junto às suas comunidades, fundam o ensino da dança em escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. (Correa, 2018, p. 272)

A seguir, apresento a tese de Thiago Santos de Assis (2018), intitulada *Professoralidade em dança no contexto universitário: tessitura de uma rede de experiências*, que evidencia a formação de professores universitários em dança no Brasil como um tema ainda recente e pouco explorado em relação ao numeroso volume de investigações relacionadas à dança em seu campo artístico. O pesquisador investe na visão crítica de que a docência universitária em Dança se dá no “emaranhado de experiências, por meio de marcas de subjetivações, sempre incorporadas, que vão constituindo um devir professor, e que precedem à imersão no espaço acadêmico” (Assis, 2018, p. 8). O estudo investiga os movimentos de professoralização em dança pelos modos de ser/estar professor nessa especificidade do conhecimento, no cenário universitário em contato com uma rede de experiências entre professores que atuam no nível superior. Conforme Assis, o estudo apresenta a “noção de professoralidade e propõe a aproximação de alguns outros referenciais que compõem a gênese formacional na Dança”, primeiramente “as ideias de corpomídia (Greiner; Katz, 2005) e modificabilidade cognitiva estrutural (Feuerstein, 1980; 1997; Meier; Garcia, 2009)” (2018, p. 18). O pesquisador pontua que a formação do professor seja

[...] por uma perspectiva processual, como projeto contínuo e continuado que não se finda e que não se esgota numa relação imediata, mas se inscreve num presente que se entrelaça ao passado e, ao mesmo tempo, anuncia possibilidades futuras. (Assis, 2018, p. 56)

Christine Edna Silva (2018) contribui analisando as principais questões que norteiam as experiências pedagógicas e suas respectivas diretrizes curriculares quanto ao ensino da dança em escolas básicas. O tema de sua tese, intitulada *Dança na Educação Básica: uma análise da produção de conhecimento à luz da teoria corpomídia*, trata de uma longa experiência prática desenvolvida na cidade de Juiz de Fora (MG) com o objetivo de “analisar as principais questões que norteiam as experiências pedagógicas, também as respectivas diretrizes curriculares” (Silva, 2018, p. 8). Ancora-se em estudiosos como Helena Katz e Chirtine Greiner, “que admite o movimento como fundamento do pensamento, abrindo caminhos para considerar o ensino da dança absolutamente relevante na formação escolar primordial” (Silva, 2018, p. 8). Além disso, a pesquisadora ainda “ênfatiza sobre a necessidade de se abrir uma rede de discussões e debates para que na escola se perceba as diferenças entre o corpo pensante e o corpo instrumento, considerando uma aproximação entre educação e comunicação” (Silva, 2018, p. 8). A pesquisadora abre caminhos para se pensar “o ensino da dança absolutamente relevante na formação escolar primordial” (Silva, 2018, p. 8).

Por fim, a tese de Tarciso dos Santos Ramos (2018) traz a investigação intitulada *Trans-forma – Centro de Dança Contemporânea: uma poética para a formação (Belo Horizonte, 1971-1986)*, que discute a respeito da formação dos artistas nos espaços pedagógicos, mencionada por Carlos Skliar e articulada ao conceito de “aprendizagem significativa”, de David Paul Ausubel, entre outros autores. O pesquisador problematiza os processos formativos como poéticas dos aprendizes aliado à noção de “amor educativo” para o cultivo de uma formação docente. Apresenta diferentes possibilidades para que o processo formativo possa se tornar uma experiência significativa (poética) para os que com ele estão. Aponta também que as motivações para investigar e escrever sua tese emergiram de vários acontecimentos percebidos em seu percurso como artista, professor e pesquisador. Ele destaca que, entre as inúmeras experiências e vivências incorporadas em sua trajetória, foi através da formação

como bailarino realizada no Trans-Forma que ele alicerçou todo o seu fazer artístico.

Em todos os trabalhos investigados, percebe-se que a constituição de um professor/professora se faz pelas experiências vividas em seus ambientes de trabalho, em sua alteridade e significação do coletivo. Outro ponto relevante é que os estudos se inscrevem no resgate de parte de suas vidas, apontando momentos marcantes para suas escolhas profissionais como se a docência fosse um trajeto (auto)biográfico à medida que se constitui pelas histórias de vida de cada um dos sujeitos envolvidos. Portanto, esses textos foram importantes para responder algumas inquietações que vieram ao encontro de minhas experiências pessoais e sociais. Nesse sentido, acredito que a pesquisa nesta área, além de ser extremamente importante, é também uma forma de contribuir para a consolidação da dança enquanto área do conhecimento. E mais, que através dessas contribuições e do comprometimento com leituras que me propus a refletir e analisar, espero conseguir elucidar e identificar o processo de formação inicial dos docentes em dança para sua atuação nas escolas de ensino básico, e que identidade é essa que se estamos nos constituindo na pele de um artista professor e pesquisador.

2 A COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO PROFESSORES

A formação de professores tem-se revelado um tema muito pesquisado ultimamente pelas contradições que se apresentam na história da educação no que diz respeito à formação de um professor mais reflexivo. Para essa compreensão é pertinente refletir sobre o conceito chave de formação. O que é formar um professor? Carlos Marcelo García aponta que formar é:

[...] um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. (García, 1999, p. 21-22)

Seguramente, esse é um tema recorrente de pesquisas na área da educação, e para compreender sua dimensão evolutiva, é preciso estar atento para novos modos de se pensar a educação. Para García (1999), a formação de um professor é um ato complexo, que necessita de tempo e dedicação para apropriação dos saberes, pois implica um processo de amadurecimento que se dá tanto pelas experiências dos professores formadores de uma instituição quanto pelas experiências individuais dos sujeitos em formação. Em todas essas experiências estão incluídas as dimensões pessoais de desenvolvimento humano e também técnicas para atuação no mercado de trabalho. Nesse contexto, o ato de formar um docente está imbricado num processo de transformação do professor em formação. Logo, o conceito de formação de professor está atrelado à importância de ser professor, com foco no aprendizado do indivíduo e sua transformação, tanto em sua busca profissional docente, como na construção e apropriação dos saberes.

Não é objetivo do presente estudo o esgotamento da discussão sobre a formação de professores, mas o desenvolvimento de uma análise sobre formação, considerando o que preconiza a legislação brasileira e conhecendo as necessidades de formação do profissional de quem atuará no mundo do trabalho. A intenção, ao apresentar as diversas formas de entender o conceito de formação de professores, está em destacar alguns momentos históricos que

marcaram as mudanças de uma formação tecnicista voltada para o mercado de trabalho industrial, para uma educação mais reflexiva e humanizada do profissional que atuará nas esferas da educação.

Um primeiro ponto a ser analisado é por onde começa o processo de construção do professor no Brasil. Temos um país marcado historicamente por discursos políticos que regulamentam e decidem as práticas escolares no lugar do professor. Ou seja, os professores vivenciam e sabem das necessidades para uma formação, porém são enfraquecidos por um sistema que decide por eles as políticas educativas. Com isso, acabam sendo desvalorizados profissionalmente. Conforme António Nóvoa, “os professores acabam por ocupar o lugar de agentes enfraquecidos no que diz respeito à sua valorização profissional” (1992, p. 27).

Com o desenvolvimento no campo da educação, tivemos um aumento significativo de formação de professores e, com isso, maior atenção às políticas públicas, maior desenvolvimento das especialidades, desde os especialistas universitários até os especialistas em currículo, especialistas em gestão, especialistas em avaliação, especialistas em currículo, especialistas em tecnologias, etc. o que é muito bom. O problema é que, com o aumento dessas formações e organizações, houve a diminuição ou até a exclusão de participação dos professores que, fragilizados, foram postos de lado nos debates públicos. Portanto, torna-se urgente refletir sobre isso e reavivar o debate, garantindo a voz aos professores no espaço público, tanto em debates quanto nas decisões no que diz respeito à educação. Quando se fala em educação ou aprendizagem, subentende-se estar falando de professores.

Outro fator que vem a enfraquecer a figura do professor está na remuneração em relação à carga de trabalho, em que de um lado temos uma educação que se desenvolve em sua expansão e, do outro, temos uma carga horária docente sobrecarregada, desestabilizando a profissão. Para Nóvoa (1992), antes de compreender os processos de desenvolvimento profissional do professor, é necessário considerá-lo o detentor de suas ações, ou seja, o protagonista das políticas educativas, com valorização e reconhecimento. Em relação a isso, Nóvoa afirma que:

[...] o desafio atual, está na valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (1992, p. 27)

Refletir sobre o processo de formação do professor remete a pensar no próprio papel do professor na sociedade. Por mais que se tenha consciência da importância das suas ações como formadores e educadores, os estímulos para a carreira docente dependem de três fatores: o direito a uma formação de qualidade, condições de trabalho adequadas e melhores salários para que assumam seu papel reflexivo de protagonistas em sua profissão. O que se têm observado é que as políticas educacionais não apontam mudanças para essas questões.

Conforme comenta Maria Isabel da Cunha, ao citar o “paradigma da ciência moderna”,¹¹ estamos vivendo uma nova era do conhecimento fortemente inspirada nas ciências exatas e humanas (2013, p. 611). Essas mudanças em curso apresentam a emergência da busca por temas que nos levam a repensar a forma como vivenciamos essas ciências. Entre eles, destacam-se o entendimento das relações humanas dentro das instituições sociais e como essas instituições sociais se relacionam com a sociedade. Sendo assim, diante deste cenário de uma nova era do conhecimento, a temática da formação de professores também sofreu algumas mudanças significativas, e aqui chamo a atenção para a formação do professor de dança, que por muito tempo foi vista pelo viés tecnicista, para o desenvolvimento das habilidades e competências específicas para o corpo que dança em coreografias, como na primeira escola superior de dança do País, na Universidade Federal da Bahia, onde as aulas eram basicamente de dança clássica e dança moderna. Com a Licenciatura em dança, isso mudou. A forma de ver os corpos que dançam mudou. De modo geral, as opções do ensino superior encontram-se entre os cursos de licenciatura e os cursos de bacharelado. Cada curso possui seu perfil de formação e práticas discursivas que embasam a elaboração de seus currículos. As licenciaturas preparam o profissional para atuar como docente na rede de ensino básica e fundamental. O sujeito forma-se professor para atuar na escola regular. O bacharelado exclui do profissional a possibilidade de atuação em escola básica e fundamental.

¹¹ Termo utilizado por Maria Isabel da Cunha para explicitar e definir os movimentos epistemológicos, culturais e políticos da formação de professores.

À medida que o campo para a docência em dança vai se consolidando com as graduações de licenciatura em dança, os currículos vão se adequando para atender às demandas que justifiquem novas formas de se pensar a dança, dando a ela ressignificações como base para o conhecimento profissional docente.

Carlos Marcelo García comenta que, quando falamos de “formação de professores”, estamos falando de uma área de conhecimento e pesquisa que tanto nos oferece soluções como também nos coloca diante de problemas que envolvem o sistema educativo como onde a prática e a teoria precisam caminhar juntas (1999, p. 11). Para esse autor, a formação de professores está na “boca de todos”, ou seja, comenta-se sobre “formação” dentro do contexto escolar, empresarial, social e político, mas nem sempre há a conscientização da importância da formação efetiva em todos os setores para sua valorização e reconhecimento. Os currículos que são pensados “na racionalidade não atendem mais às expectativas tanto dos que estão em formação quanto das demandas da nossa sociedade” (García, 1999, p. 11).

O que se espera em tempos atuais é “a legitimidade para uma formação equivalente nos processos formativos teóricos e processos formativos práticos, entendendo como ambiente de formação” (García, 1999, p. 11). Isso se dá porque, para que ocorra o saber profissional e específico, não bastam apenas as ações pedagógicas, mas a vivência no ambiente em comum com outros membros de sua categoria, a necessidade do conjunto de saberes necessários, tanto teóricos como também práticos, o saber fazer.

A formação é sempre um processo de transformação e constituição do sujeito, e é nesse processo contínuo que tudo é valorizado como, por exemplo, a história de vida, as experiências trocadas com outros sujeitos, as ações pedagógicas e tudo aquilo que nos transforma em seres integrais e autores da nossa própria transformação. A formação ocorre em todas as vivências da formação. Por esse olhar, é necessário levarmos em consideração alguns princípios formativos defendidos por Carlos Marcelo García (1999) quando observa que a formação pode ser dividida em quatro fases distintas.

A primeira delas é caracterizada pelas experiências do futuro professor quando se encontra ainda como aluno na educação básica, que o autor chama de pré-treino. A segunda fase se dá na formação inicial, no período de sua graduação. A terceira fase o autor atribui à iniciação, que compreende as

primeiras experiências como docente. E a última fase, considerada pelo autor como formação permanente ou continuada, se dá ao longo da vida docente (García, 1999). Dessa forma, compreende-se que a formação do professor se inicia não necessariamente na sua graduação, mas nos atravessamentos ao longo de sua vida escolar. Conforme García, formação é:

[...] o processo que, ainda que constituído por fases claramente diferenciadas, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos independentemente do nível de formação de professores a que nos estejamos a referir. (García, 1999, p. 27)

Em outras palavras, independentemente do nível de formação que estamos a nos referir, os elementos éticos, didáticos e pedagógicos precisam estar presentes. O segundo princípio defendido por García está na necessidade de “integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular” (1999, p. 27), ou seja, uma formação comprometida com o desenvolvimento curricular e concebida como estratégia para facilitar o ensino. O terceiro princípio apontado pelo autor está em “ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola” (García, 1999, p. 28). Ou seja, uma formação que ocorra dentro do ambiente escolar.

Como se pode observar, o conceito de formação possui múltiplas interpretações, sugerindo que a aquisição de saberes ocorre num processo contínuo, complexo e que envolve aspectos culturais, pessoais, institucionais e sociais. Na medida em que há a aproximação com o processo de formação de alguma coisa, o sujeito vai-se constituindo, transformando, licenciando-se, definindo-se. Logo, formação é um processo de desenvolvimento e estruturação pessoal que se constitui ao longo do tempo a partir das experiências de um coletivo de pessoas envolvidas.

Compreendido o conceito de formação, partirei para a compreensão de formação de professores, lembrando que formação se dá em múltiplos segmentos, não sendo um conceito exclusivo da docência. Entretanto, quando falamos de formação de professores, não estamos falando apenas de treinamento de habilidades de um profissional, mas de transformação pessoal num projeto individual e também coletivo, com amadurecimento e aquisição de conhecimento (García, 1999). Embora a aprendizagem se faça presente em todas as fases da vida do profissional docente, o seu desenvolvimento como

pessoa é um fator determinante para sua profissão, e para que isso ocorra é imprescindível o contato social, o qual oferece ao docente um suporte constante de novos saberes. É preciso ter em mente que não nascemos professores, vamos nos constituindo professores a partir de uma formação específica onde quatro anos não são suficientes.

Logo, quando nos referimos à formação na área da educação, faz-se necessário entender e diferenciar alguns termos utilizados pelos pesquisadores e estudiosos que vêm dialogando nesta área, como formação inicial, formação continuada, indução profissional e desenvolvimento profissional. Essas designações nos ajudam a compreender um período crucial da docência, que é o início da carreira profissional de professor.

Conforme aponta García (1993), entende-se por formação inicial o período em que se começa a aprender a ensinar, especialmente no momento da inserção na carreira docente. Trata-se de um momento que todos os professores atravessam, alguns com mais facilidade, outros com mais dificuldades. Nessa fase, os aprendizados são intensos, o professor procura se incorporar da figura docente, precisa enfrentar os desafios apresentados diante de uma realidade diferente daquela à qual estava habituado e colocar na prática seus conhecimentos adquiridos de forma criativa. Por outro lado, precisa se adequar para integrar o ambiente escolar, criar uma relação com seus pares e se familiarizar com a direção e as normas da profissão docente.

A fase da formação inicial é um tempo que determinará o futuro de uma jornada docente, pois são as primeiras experiências que marcam o sujeito, e se forem desagradáveis e permeadas de tentativas fracassadas isso poderá levar ao abandono da profissão. É um período difícil porque é nessa fase que o professor sentirá como é estar e viver a profissão a partir de uma perspectiva social, burocrática e emocional. Por outro lado, é um período também de descobertas positivas que amenizam as dificuldades apresentadas, como, por exemplo, o entusiasmo por finalmente estar à frente de uma turma de alunos em sala de aula e fazer parte de um coletivo profissional com seus pares. São motivos que firmam e asseguram a permanência do professor principiante em sua carreira docente.

García (1999) explicita o conceito de formação continuada como toda atividade que o docente realiza, tanto de forma individual ou coletiva, para o aperfeiçoamento do seu trabalho em sala de aula. O professor busca subsídios

para melhorar seu desempenho nas práticas de ensino e aqui destacam-se os cursos de pós-graduação. Ou seja, vai além da formação inicial de licenciatura. O seu desenvolvimento profissional se dá a partir de um contínuo da formação inicial considerando as diversas experiências vivenciadas da própria profissão, com seus alunos, com seus pares, cursos de formação, relacionamentos sociais, momentos de estudo, enfim, uma gama de experiências diárias. Todas essas vivências contribuem para que o professor desenvolva suas habilidades profissionais. Logo, para García, o desenvolvimento profissional docente é:

[...] um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais. (García, 2009, p. 10).

García (2009) destaca a escola como um dos primeiros lugares para o desenvolvimento profissional por ser um espaço que contém diferentes formas de se organizar, como equipe de gestores, professores, metodologias, avaliações, o que vem a interferir no desenvolvimento profissional dos professores.

Quanto ao conceito de indução profissional docente, segundo García (2009), compreende o processo de acompanhamento do professor em formação inicial. Em outras palavras, é o processo de formação que envolve acompanhamento do professor iniciante em seu período de inserção profissional.

Conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 2/2019, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada”, a docência é uma “ação educativa que exige um processo pedagógico intencional e metódico, com base no conhecimento específico, interdisciplinar e pedagógico”. Ao analisar o texto nos documentos, é possível perceber a presença de alguns antecedentes legais, a exemplo da Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988)¹², a Lei de Diretrizes e Bases da

¹² BRASIL, DOU de 5/10/1988, p. 1.

Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB)¹³, a Resolução CNE/CP nº 1/2002¹⁴ e o Plano Nacional de Educação de 2014,¹⁵ que são retomados com o intuito de reorganizar a formação inicial e continuada de professores.

Destaca-se aqui uma formação que contemple a compreensão do ambiente educacional e do contexto escolar como um espaço formativo que exige um professor mais reflexivo, que se fundamenta num processo de ensino aprendizagem em que teoria e prática andam juntas.

Durante o curso de formação de professores, algumas aprendizagens somente são adquiridas na prática docente no ambiente de trabalho, que é onde, por uma questão de sobrevivência, a transformação, o descobrimento e a adaptação são capazes de acontecer. Abrindo um parêntese para o diálogo, concordo plenamente com García, quando cita que:

A formação de Professores é a área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (García, 1999, p. 26)

Assim, precisamos adotar uma perspectiva organizacional para o desenvolvimento docente com conteúdos disciplinares, acadêmicos e de forma pedagógica onde a teoria e a prática caminham juntas. “[...] os professores, enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um aprendizado próprio pelas suas experiências e vivências pessoais” (García, 1999, p. 28). Para um professor mais reflexivo, o processo de aprender está diretamente interligado ao processo de ensinar.

Paralelamente aos conceitos de formação aqui explicitados, não podemos esquecer que a institucionalização da formação de professores é um processo que caminha junto ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino.

¹³ BRASIL, DOU de 23/12/1996, p. 27.833.

¹⁴ BRASIL, DOU de 9/4/2002, p. 31.

¹⁵ BRASIL, DOU de 26/6/2014, p. 1.

Quando apontamos para a formação de professores, há uma pergunta a se fazer: a quem pertence o conhecimento para formar um professor? Para António Nóvoa,

[...] Não devemos, nunca, desvalorizar o conhecimento das disciplinas científicas (a Matemática, a História etc.). Sem ele, é impossível educar as crianças e o trabalho dos professores tende a rodar num vazio de conhecimento. Também não podemos desvalorizar o conhecimento pedagógico e das ciências da educação (questões psicológicas, históricas e sociológicas, políticas educativas, metodologias e didáticas etc.). No entanto, estes dois tipos de conhecimento que, em regra, definem os currículos da formação de professores, tendem a ignorar um terceiro género de conhecimento, absolutamente decisivo: o conhecimento profissional docente. (Nóvoa, 2022, p. 82)

Nesse contexto, a educação é um processo pessoal de apropriação de conhecimento pelo qual entramos em contato com outros professores e colegas para a ampliação de um repertório de conhecimentos. A docência é um processo inacabado que se constitui individual e coletivamente, transformando-se em linguagens que permitam ler e compreender o mundo acelerado de informação e também desinformação. Enquanto não houver transformação e aprofundamento teórico/prático do saber/fazer e do fazer/ser, ficaremos pelas “imagens rasas do dia-a-dia e não sairemos do lugar” (Nóvoa, 2022).

Portanto, repensar a formação de professores significa refletir sobre a formação inicial, que são as licenciaturas, e que depois segue com a formação continuada, que ressignifica toda a trajetória de vida em novos ambientes institucionais e pedagógicos. Compreende-se, de acordo com Nóvoa (2022), que os docentes vivem em constante formação, num aprendizado contínuo, e o seu principal lugar de formação se dá de forma coletiva no espaço escolar. Os desafios que o profissional precisa enfrentar são grandes, e é preciso criar condições para desenvolver a prática docente tanto para a formação pessoal quanto para a formação coletiva. Por outro lado, se não reconhecermos a importância de lugares formativos que estabeleçam o diálogo com a sociedade, por exemplo, que sejam ligados a uma rede de escolas públicas que assume o papel de uma escola formadora, não conseguiremos afirmar a profissão docente como uma “profissão baseada no conhecimento” (Nóvoa, 2022, p. 82).

Para García, o conceito de “desenvolvimento profissional docente” se modificou muito nas últimas décadas pela necessidade de compreensão dos processos de aprender a ensinar, em que o desenvolvimento profissional docente, tanto individual quanto coletivo, é produzido e contextualizado no local

de trabalho docente pelas experiências formais e informais (García, 2009, p. 10). O professor é um sujeito prático reflexivo e detém as experiências que se transformam em conhecimento, em saber científico. Ser professor implica a construção a partir da sua experiência, do seu conhecimento adquirido e produzido, tanto individual quanto coletivamente, e sobretudo a constituição de uma identidade profissional docente. São nas experiências formativas dentro da escola, no contato com outros professores que os diálogos acontecem

A identidade docente também é atravessada pelas reformas e contextos políticos em que se está inserido, e a disponibilidade de aprender e ensinar se instala no ser docente que se modifica. No que tange às universidades, Nóvoa declara que, “se os professores estiverem unicamente dependentes de um conhecimento produzido ‘fora’ da profissão”, fora do ambiente onde a docência acontece, fica impossível construir uma formação de professor em nível superior (2002, p. 83). Dessa forma, compreende-se que os docentes precisam de formação tanto na área pedagógica como nos campos específicos de conhecimento e de atuação.

Logo, para qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional docente, é importante considerar o que significa “ser um profissional docente e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho” (García, 2009, p. 12). Formação não implica apenas saberes teóricos, mas prática pela qual se aprendem os saberes novos significados e novas habilidades. Com o passar do tempo, vamos atribuindo o saber fazer e saber ser um professor (Nóvoa, 2022).

2.1 A COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES

Para abordar o ensino das Artes e a complexidade da formação de professores de Artes, primeiramente é preciso refletir sobre a legislação brasileira, para compreender como é vista a arte na educação básica e num segundo momento verificar como formar professores para o desenvolvimento das atividades propostas pela legislação brasileira. Nesta parte do estudo, busco aspectos históricos que me levem a iniciar uma reflexão a partir da Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Conforme Ana Mae Barbosa:

[...] Artes têm sido uma matéria obrigatória em escolas primárias e secundárias (1º e 2º graus) no Brasil já há 17 anos. Isto não foi uma

conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5.692 denominada "Diretrizes e Bases da Educação". Essa lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na 7ª série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983. (Barbosa, 1989, p. 170)

A Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, em seu artigo 7º, institui que: “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (nomenclatura utilizada na época) (Brasil, 1971). Nesse período, não havia ainda cursos de Arte nas universidades brasileiras e a saída para suprir a necessidade da carência de profissionais habilitados para atuarem nas escolas foi condensar em dois anos um currículo mínimo para habilitar futuros professores para atuarem nas escolas básicas. Não por acaso, essa formação em apenas dois anos não deu conta de preparar um profissional que fosse capaz de se aprofundar e atuar nas quatro linguagens impostas pela Lei n. 5.692/71 (Alvarenga; Silva, 2018). Por outro lado, havia nessa época uma movimentação bastante ativa por conta do “Movimento Escolinhas de Arte”, que de uma forma ou de outra tentava desenvolver a autoexpressão da criança e do adolescente e cursos de arte-educação para professores e artistas. Todavia, a lei que tornava obrigatório o ensino de Artes nas escolas não permitia a empregabilidade de artistas que tinham sido preparados nessas “Escolinhas” porque, “para lecionar a partir da 5ª série, era exigido o grau universitário” (Barbosa, 1989, p. 170). Assim, surgem em 1973 os primeiros cursos de licenciatura em Educação Artística no Brasil, “para os quais o desafio estava em habilitar o profissional de forma polivalente, ou seja, para atuar em música, teatro, artes plásticas e dança, e ainda compreender e dominar o processo de criação que acompanha essas linguagens” (Barbosa, 1989, p. 170).

Enquanto os cursos universitários não davam conta de preparar os professores de Educação Artística na sua polivalência, “a solução imediata foi a utilização dos livros didáticos que além de serem uma reprodução de conteúdo não permitindo a criação, ainda não contemplavam todas as linguagens

artísticas” (Bernardes; Olivério, 2011, p. 28). Descontentes com a questão da formação e atuação polivalente no ensino das linguagens artísticas, professores da área resolveram se unir na criação de associações para tentar mudar esse quadro (Souza; Vidal, 2019). Assim, em 1987 foi criada a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), a qual:

[...] criada em 1987, constituiu-se na primeira entidade civil voltada à pesquisa e ao ensino das áreas artísticas em âmbito nacional, congregando diferentes associações e, mais recentemente, expandindo-se a partir de uma rede de representantes estaduais em todas as regiões do país, com profissionais vinculados(as) às redes de educação municipal, estadual, universidades e institutos federais, além de professores(as), artistas e pesquisadores(as) que atuam em contextos de educação não formal e informal. (Souza; Vidal, 2019, p. 3)

Considerando sua importância, a FAEB destaca-se como uma das grandes conquistas, por exemplo, no Art. 26º § 2º da LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), onde consta: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos¹⁶”. Os posicionamentos da FAEB refletem de forma significativa no sentido de defender o direito a educação e cultura para a população brasileira, ocasionando na década seguinte novas discussões para presença de artes como componente curricular obrigatório na educação básica (Souza; Vidal, 2019). É possível deduzir que a história das políticas públicas educacionais para o ensino das Artes no Brasil está intimamente ligada à história da FAEB. Conforme cita a professora Ana Luíza Ruschel Nunes:

As políticas públicas e o ensino das artes no país nascem também em encontros, seminários e congressos municipais, estaduais, latino-americanos e internacionais de maior abrangência. Culminaram em diferentes processos já iniciados com a Carta Protesto de Brasília e o documento síntese que foi encaminhado à Comissão de Educação, Cultura e Desportos, e chegaram em 1987 à Constituinte. Em 1988, em Brasília, o I Congresso da FAEB elaborou um documento com uma Moção que foi encaminhada ao V Congresso Brasileiro de Educação (CBE), que, em plenária, aprovou a moção que garantiu o conhecimento da Arte e seu espaço na Educação Básica na então nova LDB nº 9.394/96/1996, uma das grandes conquistas dos arte/educadores. (Nunes, 2018, p. 8)

No contexto das articulações e das relações internacionais, “a FAEB representa o Brasil juntamente ao Conselho Latino-Americano de Educação pela

¹⁶ BRASIL, 20/12/1996, p. 11.

Arte (CLEA), a International Society for Education through Art (InSEA) e também junto à Organização Ibero-americana de Educação pelas Arte (OIE)” (Souza; Vidal, 2019, p. 4). Interage, assim, com uma rede de entidades que tem como objetivo “o fortalecimento da criação artística e acesso à cultura” (Souza; Vidal, 2019, p. 4). Em suas diferentes diretorias, a Federação sempre enfrentou situações de lutas e vigílias, seja na conversa junto a “[p]arlamentares, a exemplo da Constituinte de 1988, ou interpelando o Conselho Nacional de Educação (CNE) no momento da elaboração das diretrizes para o ensino superior e para a educação básica, entre várias outras frentes” (Souza; Vidal, 2019, p. 4).

Durante a Assembleia Constituinte de 1988, os arte-educadores se posicionaram a favor das liberdades democráticas e pelo direito à educação e à cultura. Na década seguinte o movimento faebiano exerceu pressão sobre o Congresso Nacional durante o processo de discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, que consolidou a presença da arte como componente curricular obrigatório na educação básica. A FAEB se fez presente na interlocução junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no momento da elaboração das diretrizes para o ensino superior e para a educação básica. Em 2010, a FAEB reivindicou a inclusão dos conteúdos de arte na matriz do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – voltada para a seleção de docentes para a educação básica. (FAEBs.d¹⁷) (FAEBs *apud* Souza; Vidal, 2019, p. 4)

A diretoria vigente da FAEB se faz presente nas discussões do Conselho Nacional de Educação (CNE) para “a elaboração das diretrizes para o ensino superior” (FAEB, 2022). Nessa movimentação, é encaminhado Projeto de Lei nº 7.032, de 2010, Apenso PL nº 4, de 2011, que altera o §2º e 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, fixando “as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir, como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas” (Brasil, 2016). Com a implementação das linguagens artísticas em suas especificidades, é possível perceber o resultado de uma classe de profissionais de artes engajados num conjunto de discussões, associações e demais organizações em todo o Brasil que luta para o reconhecimento de sua profissão.

Assim, a Lei nº 13.278/2016 altera o § 6º fixando novas diretrizes para o ensino de Artes da seguinte forma: “As Artes visuais, a Dança, a Música e o

¹⁷ Disponível em: <https://faeb.com.br/sobre-a-faeb/> Acesso em: 15 jun. 2023.

Teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2016). Novamente, repete o dilema das indecisões em torno das linguagens artísticas. Verificou-se no parecer CNE/CEB 22/2005¹⁸ uma retificação do termo que designa a área de conhecimento de “Educação Artística” (LDB) e atualiza para: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. Logo, não ficou claro, pelos incisos da Lei n. 13.278/2016, como esses profissionais serão inseridos nas escolas e se escolas precisarão de um professor específico para cada linguagem artística ou se o mesmo professor de Arte terá de ensinar as quatro linguagens, o que significa o retorno à antiga posição de polivalência para as linguagens artísticas da LDB/71.

Essa mesma Lei estabelece um prazo de cinco anos para que estados e municípios se adéquem, portanto em 2021 deveria entrar em execução. Em seguida, é lançada uma alteração no texto da Lei n. 13.278/2016 pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, que destaca: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 2016, p. 1). Após esse parecer, outras associações nacionais foram se constituindo e consolidando o campo das artes a partir de suas especificidades como, por exemplo, a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE)¹⁹, a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA²⁰), a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM²¹) e muitas outras. É importante destacar aqui que a disciplina de Artes fica excluída do ensino médio, passando a ser optativa, o que contribui para a desvalorização da área, e mais uma vez artistas, professores e educadores precisam estar atentos ao imbróglio do tema, demonstrando que a luta continua.

¹⁸ Parecer CNE/CEB nº 22/2005, aprovado em 4 de outubro de 2005 e publicado no Diário Oficial da União, em 23/12/2005.

¹⁹ Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABEACE).

²⁰ A Associação Nacional de Pesquisadores em Dança. Disponível em: <https://portalanda.org.br/> Acesso em: 15 jun. 2023.

²¹ Associação Brasileira de Educação Musical.

Link: <http://abemeducacaomusical.com.br/index.asp>

Parafraseando Ana Mae Barbosa (1988), em pleno século XXI a polivalência ainda se sustenta pela falta de conscientização em relação à importância da atuação de um profissional específico para ministrar as aulas de Arte e da necessidade de dessa disciplina em componentes curriculares específicos e autônomos de acordo com a linguagem desenvolvida. A autora aponta as dificuldades que ainda perduram sobre o que é importante saber para ensinar Arte e questiona qual deve ser a preparação do professor para a complexa relação entre Arte e Pedagogia, pois na formação de professores do Fundamental I feita nos cursos de Pedagogia falta a disciplina de Arte. Por outro lado, na formação de professores do Fundamental II e ensino Médio feitas em Licenciatura, falta Pedagogia (Barbosa, 2021).

Portanto, diante de tantas incertezas, repensar as práticas educativas de formação do profissional de Artes exige atuação política crítica e reflexiva por meio das políticas educacionais (Libâneo; Pimenta, 1999). Temos atualmente pelo menos um curso de graduação de licenciatura em alguma dessas linguagens em praticamente quase todos os estados brasileiros, o que torna a arte acessível e possível com valorização e reconhecimento em suas especificidades. Reduzir as diferentes linguagens à polivalência não faz mais sentido em tempos atuais visto que já existem leis que asseguram o ensino das linguagens artísticas em suas especificidades.

Para Lúcia Pimentel (2014), as reflexões sobre a construção de conhecimento pedagógico com base na teoria é uma forma de abrir possibilidades e novos caminhos na formação docente. A autora complementa que, para ensinar arte, não basta ter habilidade, mas também conhecer e saber arte e “[e]studar as metodologias de ensino/aprendizagem de Arte é tão importante quanto as reflexões do pensamento artístico e suas manifestações, uma vez que o objeto de pesquisa é o processo ensino/aprendizagem em toda sua complexidade” (Pimentel, 2014, p. 14). A Arte não pode mais ser vista como uma atividade na escola e faz-se necessário investir nos cursos de Licenciatura em Arte com ênfase nos processos pedagógicos.

Logo, pensar na construção da valorização do processo de formação em Artes requer aplicar corretamente os recursos pedagógicos e promover a valorização do professor de Artes em suas especificidades artísticas. O subcapítulo seguinte trata da verificação e revisão das questões legais que são

relevantes para a atuação legítima do profissional da dança, voltados para a educação e atuação artística.

2.2 A COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA

Os posicionamentos que trago nesta parte do estudo estão carregados por atravessamentos no âmbito de minha formação pelo convívio com meus professores artistas e meus professores acadêmicos de graduação e pós-graduação. Portanto, reforço a importância que esse coletivo teve para minha formação, para minha vida, como pessoa, artista, professora, e como alguém que encontrou outros caminhos na vida por conta de uma base sólida de formação, não somente no sentido de ter um certificado que me permitiu acessar algumas coisas, mas principalmente que me possibilitou uma leitura de mundo.

Assim, começo trazendo algumas complexidades que percebo quando falamos de formação de professores de dança, sobretudo no que toca à sua condição como professores de dança e à problemática de atuarem com dança na educação básica, que envolve as três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. De início, é necessário lembrar que a dança sobre a qual o estudo se debruça rompe com as representações ritualísticas, comemorativas, performáticas utilizadas por bailarinos e artistas da dança e passa a assumir o caráter pedagógico, formativo, sua potência para transformar e sensibilizar. A formação de professores de dança precisa estar comprometida tanto com as ações pedagógicas quanto com as ações artísticas, técnicas e criativas para que, na escola, a dança seja percebida como uma possibilidade de educação transformadora que se justifica como componente curricular no contexto da área das linguagens, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular.

Para Maria do Carmo Saraiva e Larise Piccinini, a dança se projeta “numa dimensão estética da arte, onde a arte-dança promovem a formação da consciência estética e aborda a disponibilidade transformadora do ser no mundo” (2012, p. 15). Para essas autoras é importante trabalhar a dança no contexto educacional como experiência estética e como uma potencializadora do desenvolvimento da sensibilidade humana. Saraiva (2009) sugere uma reflexão sobre os elementos que podem contribuir para o ensino da dança na escola, a partir de uma pesquisa realizada no ensino fundamental. As autoras destacam

os processos criativos de improvisação, de forma livre e aberta quanto às diferenças individuais e de gênero, dando novas perspectivas para a elaboração da expressão em dança. Em sua investigação, através de entrevistas com alunos, alunas, pais e mães, professores e professoras, as autoras elaboraram alguns elementos teórico-metodológicos para desenvolver a dança como uma outra forma de ser, com uma corporeidade social e historicamente construída, tanto para homens quanto para mulheres

Saraiva (2009) aponta para as dificuldades que temos para trabalhar a dança nos sistemas de ensino formais em função de algumas inadequações, a exemplo, a questão dos “espaços” em que se é colocada a dança, muitas vezes, em disciplinas de Educação Física onde a educação do movimento é estabelecida por atividades rítmicas e expressivas. Segundo a autora, para a dança ser trabalhada no contexto educacional, há que se levar em conta a formação inicial do docente em dança, onde os processos didáticos pedagógicos se fazem presentes e consolidados pelo ensino superior (Saraiva, 2009).

Por outro lado, o ensino da dança em universidades brasileiras é algo muito recente, se comparado a outras áreas de conhecimento, apesar do número significativo de companhias estrangeiras que aqui chegaram (Aquino, 2002). Para Dulce Aquino, a formação profissional em dança na primeira metade do século XX se caracterizava como:

[...] a preparação de dançarinos profissionais que tinham como mercado de trabalho a atuação nos corpos de baile daqueles teatros. Os excedentes, aqueles profissionais que não eram contratados, ou aqueles que, por outros motivos, se desligavam dos corpos de baile, optavam, em geral, por continuar suas atividades profissionais exercendo o magistério da dança. (Aquino, 2002, p. 37-38)

E é nesse momento de grande movimentação social e cultural que o então reitor da UFBA, Edgar Santos, percebendo a forte movimentação cultural no País, tratou de propor para a universidade a criação de novas unidades culturais, implementando os institutos de extensão e as escolas artísticas de teatro e dança. O propósito era o de integrar o corpo discente universitário da Bahia para além dos cursos profissionalizantes já existentes. A Escola de Dança da UFBA, fundada no ano de 1956, tinha como grandes influenciadores os professores da dança expressiva alemã: Yanka Rudzka e Rolf Geleswski (Aquino, 2010). E aqui temos um ponto importante para a história da constituição da dança brasileira, pois esses professores trouxeram experiências diferentes, apresentando outras

propostas que não somente a dança clássica, mas uma movimentação moderna e contemporânea que pudesse contemplar a diversidade corporal e cultural brasileira para o meio acadêmico universitário. Na medida em que as manifestações artísticas se popularizavam com uma nova forma de dançar, elas também abriam espaço para uma outra forma de pensar a dança, sobretudo com ideias inovadoras que se colocavam em oposição à hegemonia do balé clássico importado da Europa (Aquino, 2010). Desse movimento inicial foram surgindo novos cursos de dança em universidades brasileiras, e aos poucos as oportunidades de formação profissional em dança no Brasil foram se expandindo.

Com a Reforma Universitária, a Escola de Dança da UFBA expandiu a formação do “dançarino, instituindo o curso de formação em Licenciatura em Dança” (Aquino, 2010, p. 232). A partir de então, nascia uma oportunidade para artistas que procuravam o curso superior em dança chegarem ao ambiente universitário. Num primeiro momento, talvez esses estudantes não se percebessem professores, mas com os cursos de licenciatura iniciam o processo de transformação em artistas-professores com outra perspectiva de inserção no mercado de trabalho (Aquino, 2002).

Toda essa movimentação veio a se fortalecer na década de 1990, tendo como marcos importantes as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que assegura a Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica, e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (Brasil, 1998, p. 47) quanto à formação universitária para professores de dança.

Somente em 1997, com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, a dança passou a ser discutida como linguagem específica da educação, ocupando um espaço considerável e de reconhecimento (FURB, 2017). A partir desse documento, tornou-se necessária a formação de profissionais específicos para cada linguagem da Arte na Educação Básica. Mais tarde, “foi promulgada a Lei n. 13.278/2016, que inclui artes visuais, dança, música e teatro nos currículos dos diversos níveis de educação básica” (FURB, 2017, p. 8). Logo, num prazo de cinco anos, estados e municípios precisaram se adaptar para oferecer essas atividades com a qualidade necessária.

Conforme Marcia Strazzacappa e Carla Morandi (2006), o espaço universitário é fundamental para enfrentar os dilemas e desafios de formação e constituição de uma identidade profissional. As autoras citam que:

[...] para a universidade, espaço privilegiado do conhecimento científico, a presença da arte é salutar e desejada, não apenas pela educação estética dos seus alunos, funcionários e docentes – por dilatar as relações humanas –, mas, sobretudo, pela possibilidade do sonho. (Strazzacappa; Morandi, 2006, p. 36)

Dentro da universidade, encontramos um espaço de conhecimento e de relações humanas onde é possível perceber algumas possibilidades e como se comporta a sociedade, suas carências e diferenças. Portanto, é um lugar onde o diálogo se estabelece.

Em se tratando das políticas educativas, desde 1997, com o lançamento das PCN de Arte, já se dialogava com a dança como uma linguagem específica da educação e, de lá para cá, diversos movimentos vieram a aprofundar as reflexões sobre a importância das linguagens artísticas em suas especificidades, valorizando o profissional específico de cada linguagem na educação básica.

Conforme pontua Dulce Aquino, em seu artigo intitulado “A Dança e Universidade: desafio à vista” (2002), o ensino da dança em universidades brasileiras é algo muito recente, pois a formação profissional de muitos artistas, anterior ao surgimento do primeiro curso superior em dança na Universidade Federal da Bahia, fundado em 1956, era basicamente vinda dos grandes teatros de grandes centros como São Paulo e Rio de Janeiro. Outros percorriam o caminho da graduação em Educação Física, opção de continuarem seu aprofundamento na cultura do movimento para depois se aventurarem na arte do magistério, já que o mercado de trabalho para o artista da dança no Brasil era muito limitado.

Complementa ainda a autora que a procura pelos cursos superiores de dança se deve a “perspectivas de atuação em um mercado de trabalho mais diversificado e exigente e que tem atraído uma nova geração de artistas para o ambiente universitário” (Aquino, 2002, p. 40). Todavia, a vinda da dança para o ambiente acadêmico é um acontecimento recente e constitui-se numa conquista por parte de artistas engajados para a valorização da linguagem da Dança. Com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que assegura a Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica, e das orientações dos Parâmetros Curriculares

Nacionais de Arte (Brasil, 1998, p. 47), as oportunidades de formação universitária para professores de dança se fortaleceram.

As experiências na graduação e pós-graduação da formação docente em dança demandam um estudo mais profundo no que se refere às fundamentações para as formações docentes em dança. O ensino superior em dança é complexo e abrangente no campo que envolve a sociedade, a sua relação com a cultura e com as legislações que influenciam na formação do profissional de dança. É importante refletir sobre os muitos alunos que chegam às universidades, suas formações técnicas nos espaços não formais e que ainda não se reconhecem como professores, mas que por meio da universidade tornam-se aptos a trabalhar como professores.

Strazzacappa e Morandi (2006) pontuam que, na construção do conhecimento em dança, a realidade brasileira apresenta alguns problemas no ensino de dança e destaca alguns pontos que se associam à demanda aqui pautada:

[...] a existência de leis específicas que incluam a dança como atividade obrigatória nos currículos escolares não garante o ensino da dança nas escolas; 2) a dança é historicamente a última na lista das linguagens artísticas presentes na escola – artes visuais, música e teatro costumam anteceder a escolha pela dança; 3) o ensino da dança continua sendo possível pela ação de pessoas apaixonadas que acreditam na dança e que a reconhecem a dança como área de conhecimento, logo, como um saber essencial na formação do cidadão. Aqui a palavra apaixonada não pode ser vista de forma romantizada, desfavorável, mas como a atitude das pessoas que se dedicam e acreditam na dança. [...] (Strazzacappa; Morandi, 2006, p. 62)

As autoras preconizam que se busquem soluções e caminhos para as diversas formas de reconhecer a dança e que o momento histórico para a classe está apontando sinais. O órgão que inicia as reflexões sobre a dança como área do conhecimento é o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), criado pela Lei n. 9.696, de 1º de setembro de 1998. Quando de seu advento, o Conselho, em seu artigo 4º, vislumbrava abarcar todos os profissionais da Educação Física, ou seja: “[...] pessoas jurídicas que oferecem atividades físicas, desportivas e similares, com independência e autonomia, sem qualquer vínculo funcional, técnico, administrativo ou hierárquico com qualquer órgão da Administração Pública” (CONFEF, 2011, p. 1). Aqui a palavra “similares” acaba abrangendo outras modalidades da cultura corporal e, no caso das artes, a dança.

Assim, tornam-se cada vez mais necessárias formações universitárias que profissionalizem o professor específico de cada linguagem artística. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 22/2005, aprovado em 4 de outubro de 2005, foi solicitada a retificação do termo que designa área de conhecimento “Educação Artística pela designação Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”²². A partir desse momento, bailarinos, coreógrafos, pessoas que tiveram sua formação artística na área da dança passaram a buscar seu reconhecimento como profissionais autônomos, dando início à movimentação nacional para implementação de cursos de licenciatura em Dança (Hoffmann, 2015, p. 68). Com a LDB, o ensino em dança está ainda a decifrar alguns apontamentos relacionados ao que se ensina, para que se ensina, para quem se ensina e quem são os docentes formados pelos cursos de Licenciatura em Dança.

Por vezes, alguns profissionais do campo da arte acreditam fielmente no dom e no talento como forma legítima de ascensão na carreira e outros acham que, para dar aula de dança, basta saber dançar, não se fazendo necessário saber ensinar. Isso sem contar os profissionais do campo que desconhecem, inclusive, a lei que regulamenta a própria profissão.

Portanto, diante das reformas curriculares em curso, para ser professor de dança no Brasil é preciso repensar a formação que traz grandes desafios individuais e coletivos, com ações pedagógicas capazes de proporcionar conhecimento. Conforme Marco Aurélio da Cruz Souza, temos no Brasil três possíveis percursos de profissionalização do artista em dança, a saber:

[...] 1) Formação em Curso Técnico (ensino médio) reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) e/ou pelas Secretarias Estaduais de Educação, os quais fornecem um diploma que levará o aluno a obter o registro profissional (DRT)²³ (Souza, 2019, p. 39)

[...] 2) Formação com base em anos de estudos realizados no ensino não formal, nos chamados cursos livres e/ou de formação não reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC); a exemplo de aulas em estúdios de dança participação em apresentações e produções artísticas. Desse modo, o aspirante a artista da dança pode obter seu registro profissional via DRT – junto aos Sindicatos de Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões (SATEDs) e, no caso dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, aos Sindicatos de Dança (SINDDANÇAs). [...] (Souza, 2019, p. 40)

²² Parecer homologado – Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 23/12/2005.

²³ Registro do profissional da dança no Brasil.

[...] 3) Curso de Graduação em Dança (3º grau): considerado como ensino formal por ser totalmente fiscalizado pelo MEC. Mediante o diploma de Bacharel e tecnólogo em Dança, o aluno realiza seu registro profissional como dançarino na Delegacia Regional do Trabalho. (Souza, 2019, p. 39-40)

Na terceira possibilidade, estão os cursos superiores de bacharelado e licenciatura, “que além de preparar professores para atuar no ensino básico, buscam formar artistas da dança” (Souza, 2019, p. 49). De acordo com a BNCC:

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. (Brasil, 1998, p. 195)

Portanto, trabalhar a dança a partir desse entendimento implica não somente conhecimento técnico, mas também conhecimento didático pedagógico, adquirido através de uma formação docente de qualidade. A partir da institucionalização da dança no ensino superior, ocorre que muitos alunos já chegam à universidade com uma formação de cursos técnicos ou em espaços não formais de dança. Com as atualizações da atual legislação educacional específica, explicita no parecer CNE nº 195/2003, aprovado em 5/8/2003 e publicado no Diário Oficial da União:

[...] 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 de dança, especialmente para portadores de necessidades especiais ou ainda que utiliza a dança como elemento de valorização, de alta estima e de expressão corporal, visando a 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, 12/2/2004)

Portanto, a organização do curso de dança concede ao seu projeto pedagógico a definição do perfil do formando, as competências e habilidades de bacharelado ou licenciatura. Num primeiro momento, essas especificidades trazem a clareza em relação aos campos de atuação para os profissionais de dança. Marco Aurelio da Cruz Souza (2021, p. 181) pontua que:

[...] para tornar-se um professor de dança, os acadêmicos matriculados nos diversos cursos de licenciatura espalhados pelo país debruçam seus estudos em vários aspectos relacionados aos processos

metodológicos e didáticos de ensino de dança. Além disso, necessitam dominar conhecimentos técnicos, históricos, antropológicos, anatomofisiológicos, sociais, culturais, teóricos, artísticos, estéticos e somáticos, dentre tantos outros relacionados à dança. (Souza, 2021, p. 181)

Acrescenta o autor a importância de se preparar um profissional aberto à diversidade, diálogo, com flexibilidade e senso crítico, que seja consciente de suas ações políticas, éticas e estéticas (Souza, 2021). É preciso formar um profissional sensível à diversidade, aberto ao diálogo, flexível, crítico, consciente de suas ações políticas, éticas e estéticas.

Em nossa sociedade, ocorre que, quando é um professor de História, Português ou Matemática, entre outros, que chega à escola, identifica-se exatamente o papel que desempenhará e o que se espera dele. Entretanto, no que tange à dança, essas questões se confundem, colocando à prova as habilidades e competências do profissional, mostrando que, mais do que desconhecimento, a falta de valorização que a escola apresenta ao receber e efetivar o profissional de dança.

Assim, ancorada no estudo intitulado “Formação do professor de dança: em análise o currículo do primeiro curso de licenciatura de Santa Catarina”, que tem como autores Carla Carvalho, Marco Aurélio da Cruz Souza e Rita Buzzi Raush e pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do e-Mec²⁴, apresento Figura 3 contendo os cursos de graduação em Dança no Brasil a fim de elucidar os tipos de curso, ano de criação e distribuição pelos estados brasileiros.

Figura 3 - Instituições Públicas e Privadas com Curso Superior de Dança no Brasil

INSTITUIÇÕES PÚBLICAS COM CURSO SUPERIOR DE DANÇA NO BRASIL			
INSTITUIÇÃO	MODALIDADE	ANO	
UFBA – Universidade Federal da Bahia – Salvador (BA)	Bacharelado e Licenciatura	1956	Ativo

²⁴ Trata-se de um banco de dados virtual desenvolvido para o acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil e por onde passam os pedidos de credenciamento e reconhecimento de instituições de ensino superior (bem como de autorização, renovação e reconhecimento de cursos), uma plataforma que reúne informações sobre todas as instituições e todos os cursos existentes, a partir da qual foi possível obter os dados primários da pesquisa. Todos os dados são oficiais nesse banco de dados. Fonte: (Brasil, 2017).

FAP – Faculdade de Artes do Paraná - Curitiba (PR)	Bacharelado e licenciatura	1984	Ativo
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – Campinas (SP)	Bacharelado e licenciatura	1986	Ativo
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro (RJ)	Bacharelado	1994	Ativo
UEA – Universidade do Estado do Amazonas – Manaus (AM)	Bacharelado e licenciatura	2001	Ativo
UFV – Fundação Universidade Federal de Viçosa – Viçosa (MG)	Bacharelado e licenciatura	2002	Ativo
UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Montenegro (RS)	Licenciatura	2002	Ativo
UFAL – Universidade Federal de Alagoas – Maceió (AL)	Licenciatura	2007	Ativo
UFS – Universidade Federal de Sergipe – Laranjeiras (SE)	Licenciatura	2007	Ativo
UFPA – Universidade Federal do Pará – Belém (PA)	Licenciatura	2008	Ativo
UFPel/IAD – Fundação Universidade Federal de Pelotas – Pelotas (RS)	Licenciatura	2008	Ativo
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal (RN)	Bacharelado e licenciatura	2009	Ativo
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco – Recife (PE)	Licenciatura	2009	Ativo
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre (RS)	Licenciatura	2010	Ativo
UFC – Universidade Federal do Ceará (CE)	Bacharelado e Licenciatura	2011	Ativo
FEFD – Universidade Federal de Goiás (GO)	Licenciatura	2011	Ativo
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais (MG)	Licenciatura	2009	Ativo
IFB – Instituto Federal de Brasília	Licenciatura	2010	Ativo
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria (RS)	Bacharelado Licenciatura	2012	Ativo
UFP – Universidade Federal da Paraíba (PB)	Licenciatura	2013	Ativo
FURB – Universidade Regional de Blumenau – (SC)	Licenciatura	2017	Ativo

INSTITUIÇÕES PRIVADAS COM CURSO SUPERIOR DE DANÇA NO BRASIL

UniverCidade – Centro Universitário da Cidade – (RJ)	Licenciatura	1985	Extinto
FPA – Faculdade Paulista de Artes	Bacharelado e Licenciatura	1991	Ativo
Universidade de Cruz Alta	Licenciatura	1998	Extinto
UAM – Universidade Anhembi Morumbi – (SP)	Bacharelado e licenciatura	1999	Ativo
FAV – Faculdade Angel Vianna – (RJ)	Bacharelado e Licenciatura	2001	Ativo
Faculdade Tijucussu	Licenciatura	2004	Ativo
UNESA – Universidade Estácio de Sá – (RJ)	Licenciatura	2006	Extinto
Universidade Luterana do Brasil (RS)	Licenciatura	2008	Ativo
Faculdade Padrão	Bacharelado e Licenciatura	2008	Ativo
PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP)	Bacharelado	2010	Ativo
Universidade de Sorocaba – (SP)	Licenciatura	2010	Ativo
METROCAMP – Faculdade Integrada Metropolitana de Campinas (SP)	Bacharelado	Não consta	
UCAM – Universidade Candido Mendes (RJ)	Bacharelado e Licenciatura	2014	Ativo
UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci	Licenciatura EAD	2020	Ativo

Fonte: Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do e-Mec.

Pode-se observar, pela Figura 2, que as graduações em dança no Brasil são muito recentes e que por quase trinta anos a única universidade com oferta de curso superior em Dança foi a UFBA. Somente a partir da década de 1980 aparecem novos cursos superiores em Dança. Na década de 1990, houve a abertura de mais três cursos de dança. Conforme Hoffmann (2015), o curso de Licenciatura em Dança da Universidade de Cruz Alta, no ano de 2020, teve sua última formatura, com 12 alunos e, desde então, foi extinto do rol dos cursos dessa universidade. Nos anos de 2004 a 2006 houve a expansão dos cursos em universidades privadas. No que tange às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), observa-se um crescimento significativo devido ao Programa de Expansão Fase I do governo federal, comandado pelo PT em 2003, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

Federais (REUNI²⁵) que visava a ampliar e reestruturar as universidades. O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e fazia parte “das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social” (Relatório REUNI, 2009, p. 3). A partir de 2007, obteve-se um aumento significativo de graduações em dança para um total de 45 cursos, sendo 17 de bacharelado e 28 cursos de licenciatura. Para Marcílio de Souza Vieira,

[...] foi a partir desse programa do governo federal que foi possível a implantação dos cursos em licenciatura e bacharelado em Dança em quase todas as capitais brasileiras. De acordo com o site do MEC, foram criados a partir do Reuni 16 cursos de Dança, a saber: um curso na região Norte na Universidade Federal do Pará (licenciatura); na região Nordeste foi implantado seis cursos de Dança nas Universidades Federais do Rio Grande do Norte (licenciatura), do Ceará (licenciatura e bacharelado), de Pernambuco (licenciatura), de Alagoas (licenciatura) e Sergipe (licenciatura). (Vieira, 2015, p. 26)

Observa também que há uma distribuição não uniforme das graduações em dança pelas cinco regiões geográficas do Brasil. Em relação ao estado de Santa Catarina, no ano de 2017 a FURB criou e implementou, na cidade de Blumenau, o primeiro curso de graduação em Dança. Aqui uma questão importante para reflexão: Santa Catarina há muito é um estado com uma presença significativa em Dança, não só em Blumenau, mas como em todo estado. Se percebe muitas produções em Dança, Escolas de Dança, Grupos de Dança, Festivais de Dança, mas até então, não havia se pensado num curso de Formação de Licenciados em Dança. O que se vem percebendo é que com a criação de um curso de formação específica desse profissional de Dança, novas identidades docentes passam a ser construídas no estado. Dessa forma, abrir o diálogo em relação essas novas identidades é pertinente.

A seguir, apresento uma discussão sobre a identidade do docente em Dança que atua no ensino regular básico. Afinal, quem são essas pessoas?

²⁵ “Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 – Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.” (BRASIL, 24 de abril de 2007). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf> Acesso em: 15 jun. 2023.

3 A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE DANÇA

“As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e história”.
(Stuart Hall)

Durante as leituras realizadas com vistas à escrita deste trabalho, por diversas vezes cruzei com a expressão identidade docente, uma combinação de dois conceitos importantes que, juntos, sugerem uma análise mais aprofundada. Dessa maneira, proponho a reflexão sobre identidade docente em aproximação à figura do professor de dança. Tardif e Lessard afirmam que a docência é:

[...] um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos, que possuem uma formação longa e especializada (geralmente de nível universitário ou equivalente) e que atuam num território profissional relativamente bem protegido: não ensina quem quer; é necessária uma permissão, um credenciamento, um atestado etc. (2014, p. 42)

Ou seja, a docência é uma profissão socialmente reconhecida que se constitui em determinado contexto de formação. É um processo consciente ou inconsciente que resulta no autoconhecimento da figura do professor concebido através de motivações pessoais em ligação às ações formativas, pedagógicas e políticas. A docência se caracteriza pela dedicação a outrem com autonomia num diálogo formal e também informal, através de um trabalho flexível mas que ao mesmo tempo, é determinante e transformador (Tardif; Lessard, 2014).

Bernadeti Gatti (1996), por sua vez, afirma que:

[...] o professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes o vemos tratado na pesquisa [...]. Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado. Fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada. (Gatti, 1996, p. 88)

Portanto, os professores precisam ser vistos como seres em movimento, construindo valores, agindo em torno de um eixo pessoal e coletivo, num dado lugar, numa dada cultura. As identidades pessoais, sociais e profissionais do professor são vistas de maneira unificada, visto que o indivíduo não é fragmentado em sua constituição. Portanto, o ambiente ao qual pertencemos,

muito nos diz sobre quem somos. Conforme acrescenta Stuart Hall (2005), o ser é constituído sem costuras:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “**identidade**” em seu significado tradicional –isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (Hall, 2005, p. 109)

Identidade e diferença fazem partes de um mesmo jogo, de um sistema de significação nos quais, com o tempo, vão adquirindo sentido. Embora sejamos sujeitos constituídos por práticas discursivas de um coletivo que nos atravessa ao longo de nossas vidas, conforme as posições que assumimos, vamos estabelecendo novas identificações a partir de diferenças percebidas. Dessa forma, a diferença é o oposto da identificação, contrapondo-se à identidade, mas também dando-lhe contorno e sentido, ou seja, ela é àquilo que o outro é. Logo, a identidade, tal como a diferença, é uma dinâmica social, cultural e política pela qual acabamos vivendo uma íntima relação do eu com o outro, e as identificações e diferenças é que irão dizer num futuro quem somos nós.

Da mesma forma, o ambiente é parte fundamental desse processo por ser o lugar onde as interações sociais acontecem e onde os sujeitos podem ter a oportunidade de dialogar com seus pares sobre sua prática, deixando de lado as relações hierarquizadas em que apenas o formador detém da informação. Obviamente, nem sempre é assim. O poder está sempre presente, como as assimetrias sociais, e as interações sociais caracterizam-se por grande tensão e às vezes conflitos abertos por espaço, autonomia ou simplesmente poder. Nesse contexto, Stuart Hall sugere que “toda ação social é cultural” e “todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado, e neste sentido, são práticas de significação” (1997, p. 15). Conforme o autor,

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobre determinação, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou “muito pouco” – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” da *différance*. Ela obedece à lógica do “mais que um”. E uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. Para consolidar o

processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui. (Hall, 2002, p. 106)

Dessa maneira, pode-se dizer que somos singulares e plurais ao mesmo tempo, porque somos seres pertencentes a um grupo social que nos identifica como sujeitos que vão sendo construídos ao longo do tempo. Essa construção se dá sempre na confluência entre a identidade que nos é atribuída pelo grupo ou pelos outros, e a identidade que atribuímos a nós mesmo, isto é, a identidade reivindicada. Discutindo sobre o reconhecimento da construção identitária e das tensões envolvendo a formulação do significado, Gladir da Silva Cabral afirma:

[...] sociedade moderna, os conflitos sociais, os interesses diversos e as desigualdades desembocam numa verdadeira guerra de símbolos em que produtos da indústria de massa, como canções, filmes, e programas de televisão se tornam armamento pesado e instrumento de forja de significação. (2018, p. 2)

Portanto, somos sujeitos construídos pela linguagem, e são nas diferenças diante do outro que descobrimos novas formas de agir e estar no mundo. Pontua Cabral, a partir da leitura de Stuart Hall, que a “identidade é construída socialmente, não é mais essencialidade autônoma” (2018, p. 6). O sujeito está sempre dentro do contexto social e cultural em que vive. Os modos de vida em ação, por meio de processos inconscientes, estão sempre em formação e nunca estáticos. Os professores, em seus processos formativos e no local onde atuam, têm de enfrentar novos desafios e novas situações, que os marcam consciente ou inconscientemente. Ao longo do percurso, os professores assumem responsabilidades para a sua função social de educador e precisam desempenhar com autonomia e comprometimento com aquilo a que se propõem.

Conforme pontua Nóvoa (1992), ser professor é estar num lugar de lutas e conflitos, é estar um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão docente. Portanto, falar do processo da construção identitária do professor de dança é pensar em como esse professor se sente em relação a ele mesmo durante sua formação, em relação ao outro, em relação ao ambiente escolar e aos estudantes da escola onde atuará. Muitos bailarinos e artistas não se veem como professores em suas formações artísticas, mas depois de ingressarem numa formação de licenciatura, acabam assumindo responsabilidades, gostando e se definindo como professores.

Para Maurice Tardif, “é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento pessoal” (2002, p. 107). Em dança, muitas histórias são construídas por um percurso formativo artístico em escolas de dança livre, ou academias, e o conhecimento é adquirido pela prática de um outro professor, também artista, ou por vídeos, ou aulas em congressos de dança e *workshops*. Essas experiências fazem parte da vida dessas pessoas e, quando ingressam numa formação para docente em nível superior, essas vivências não são descartadas, elas continuam como parte constituinte do ser artista. Somando todas essas experiências, podemos dizer que o desenvolvimento de todas essas formações constitui a individualidade e a identidade do futuro professor de dança.

As experiências e interações, assim como as histórias pessoais e as identificações dos sujeitos, são indissociáveis da construção identitária profissional. Assim, a identidade profissional do professor de dança é composta por diversos momentos e nas relações que se estabelecem nos espaços educacionais de formação, tanto livres quanto formais, e se completam em suas atuações pedagógicas dentro da escola. Portanto, constituímos uma identidade que se constrói durante um longo período de identificação com o outro e por meio de um processo de formação inicial e continuada na qual o professor elabora conhecimentos teóricos e práticos e desenvolve habilidades de ensino em dança.

Ainda complementa Hall que “o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias, ou não resolvidas” (2002, p. 12). Logo, estamos pensando na identidade como algo não fixo, mas como um processo em constante transformação, constituídos por fatores sociais, culturais e históricos. Em relação aos professores de dança, esses são atravessados por diferentes identidades e pertencimentos, tanto do meio artístico quanto do meio educacional, considerando os lugares e espaços de onde vem esse professor. Numa prévia, esses profissionais foram ou ainda são artistas da dança. Há outros que se identificaram com a linguagem artística e resolveram ser professores. Entretanto, ainda há outros ainda que, antes de pensarem na docência, se relacionam com a constituição de uma identidade docente diferente, pois diversas pesquisas indicam que muitos bailarinos (assim

como os ginastas) são coreógrafos antes de fazerem uma formação para tal, e dessa forma já exercem a docência, mesmo sem serem professores.

E é nesse processo, entre o ser artista e o ser professor, que as identidades são constantemente negociadas com atribuições e significados aos quais os sujeitos terão de se adaptar e se reconhecerem professores para ensinarem dança no ambiente escolar.

Ao discutirmos a identidade dos professores de dança para atuarem na escola, também é importante refletir sobre as relações de poder que estão inseridas dentro do ambiente escolar. De acordo com Nóvoa (2022), o modelo escolar que se perpetua no panorama educacional nos últimos 150 anos tem a escola como um espaço construído, com salas de aula de dimensões normalizadas, onde os alunos cumprem um horário escolar e, durante esse período, vivem à parte da sociedade. Nesse lugar os alunos ficam agrupados e posicionados em carteiras enfileiradas e têm como atividade principal escutar o professor que tem por obrigação dar aulas previstas no programa (Nóvoa, 2022). O próprio modelo educacional não está preparado para compreender a dança como conteúdo a ser desenvolvido no currículo escolar e dificulta a compreensão que temos em relação à dança no ambiente escolar.

Os professores de dança já se direcionam para atividades extracurriculares por entenderem que esse é o espaço de atuação em dança na escola, o que está errado. Ocorre que a dança está inserida na escola como um adereço para as comemorações festivas escolares, e os professores de dança que passam por uma formação docente encontram-se ausentes pela escassez de editais que contemplem essa formação: professor licenciado em Dança. A escola precisa compreender que a Dança é tão importante quanto a Matemática, a Física, a Química e outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar. Ela precisa ser vista e compreendida por sua ação potencializadora do conhecimento. Por outro lado, os professores de dança precisam ir além de saber dançar e coreografar, eles precisam aprender a ensinar dança.

Como aponta Tardif (2002), os professores precisam ir além do domínio sobre os conteúdos que lecionam, eles necessitam aprender a ensinar através de conhecimentos didático-pedagógicos, desenvolvendo novas experiências, novos sentidos e novos saberes. Logo, para se constituir um professor de dança para trabalhar nas escolas, é preciso de tempo para assimilar os diferentes momentos da construção da sua identidade, ou seja, o tempo de uma formação

inicial e continuada, o tempo para tomada de decisões e principalmente e o tempo para o entendimento de que é um formador de futuras gerações que compõem o ambiente escolar.

Acrescenta o Nóvoa que “a educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX” (2022, p. 15). A escola é um ambiente que precisa ser repensado de forma a transformar suas ações pela compreensão de alunos, pais, funcionários, professores, equipe pedagógica e direção, ou seja, pela comunidade. A dança também precisa ser repensada no ambiente escolar. A presença de um professor de dança para o componente curricular Arte é muito rara. Percebe-se que, na maioria das escolas, o que se encontra são mais professores licenciados em Artes Visuais do que professores licenciados em Dança, Música ou Teatro. A dança aparecerá nas aulas de Educação Física quando antecederem as datas comemorativas escolares ou durante as atividades extracurriculares. Esse fato acaba por deslocar os professores de dança para outros espaços que não sejam as escolas. Ou seja, nem a escola nem o próprio profissional percebem a Dança como área do conhecimento.

Poucos são os docentes licenciados em dança que atuam nas escolas, o que vem a gerar certas dúvidas, desde os conteúdos de dança que devem ser inseridos no currículo escolar até a compreensão do desenvolvimento de seus fundamentos e ações pedagógicas. O que se espera enquanto dança na escola, são ambientes educativos que permitam apropriação de conhecimento em Dança que venha a contribuir para a construção de sujeitos participativos de forma responsável, crítica e reflexiva para a vida em sociedade. Portanto, pensar a constituição do docente em dança é trazer a base qualificada em dança para a escola, não basta anunciar que existe dança na escola, é necessário, além do espaço físico, docentes capacitados para fazer o seu trabalho de forma responsável.

Para Garcia (1992), a formação se constitui por diferentes dimensões: a formação exterior ao sujeito e de forma organizada e a formação a partir da perspectiva pessoal desse sujeito. Essas duas dimensões são importantes para a formação integral do sujeito. Todavia, além dessas dimensões, ainda temos de considerar que na escola as práticas pedagógicas são peças fundamentais que identificam o professor. Independentemente do nível educacional dos educandos, o professor, com suas características pessoais e profissionais, deixa

marcas na trajetória de seus alunos, tornando-se importantes na vida e na memória dos alunos.

Conforme pontua Paulo Freire, o educador é “aquele que ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer” (2000, p. 44). Assim, a identidade do professor de dança está impregnada de ideias, emoções e sentimentos, sem perder de vista a marca do fazer pedagógico. Portanto, é indiscutível que a constituição identitária do sujeito esteja presente no atravessamento da relação que se tem do professor, aluno e o meio onde essa formação acontece. O professor é esse ser que se cria no mundo e para o mundo como parte atuante da sociedade em que vive. Logo, o professor de dança é esse ser que se cria através da linguagem artística em dança e dos processos pedagógicos de uma formação.

Tardif estabelece que “a Educação é o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade, com base nos saberes sociais, entendidos como o conjunto dos saberes de que dispõe essa sociedade” (2014, p. 36). Ou seja, o professor é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina, seu programa, adquirir conhecimentos relativos à educação e desenvolver um saber prático com base nas suas experiências cotidianas. Portanto, ensinar dança na escola não pode nem deve ser limitada a uma prática profissional centrada somente com saberes técnicos, e sim uma ação mediada a partir das relações criadas pela memória quando discente e das situações marcantes vividas nessa formação. É uma identidade não fixa, e sim maleável.

Paulo Freire (2021), ao se referir ao papel do educador, chama a atenção para o fato de que, para ensinar, é necessário compreender que a educação é uma forma de intervir na vida dos educandos para que se tornem sujeitos mais éticos, autônomos e críticos reflexivos em relação ao conhecimento e ao mundo que os cerca. Fazer essa afirmação é reconhecer que a identidade docente está implicada na interação entre três espaços: profissionais, universitários e escolares.

Nóvoa (2022) destaca que ninguém se constrói numa profissão sozinho, sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Portanto, se não reconhecermos a existência e a importância da dança no ambiente escolar, não conseguiremos afirmar a identidade da profissão docente em dança como um fazer baseado no

conhecimento. No meio de tantas dúvidas e desafios, há a certeza de que é no trabalho coletivo, quando os professores se juntam, que as práticas pedagógicas diferentes acontecem. Dessa forma, a identidade do professor de dança depende de um coletivo de professores que atuam nessa mesma situação, de um projeto educativo da escola e de uma referência pedagógica, ou seja, a construção de novos ambientes educativos através da linguagem da dança.

3.1 IDENTIDADE DE UMA PROFESSORA ARTISTA DE DANÇA

A partir das reflexões do capítulo anterior, observo como a identidade do professor de dança está imbricada na transformação identitária do artista que se reconhece professor. Para isso, rememoro meu percurso formativo e de atuação, por acreditar que, na medida em que vamos contando nossas histórias, dividimos com nossos pares, um aprendizado coletivo. Partilhamos de identificação sobre quem somos e como nos constituímos sujeitos pertencentes a uma classe social. Essa escolha se dá pela mistura de sentimentos e papéis de professora, pesquisadora e artista da dança, um lugar que alterno diariamente e, de repente, me percebo a negociar essa relação sobre quem sou.

A princípio, essa investigação não visava a refletir sobre as minhas experiências pessoais de formação, mas ao longo do processo me dei conta de que a identidade da personagem que descreve este estudo está imersa nas relações que se estabelecem a partir de atos performáticos ligados à arte da dança. Sobre isso, o filósofo Stuart Hall (2002) afirma que:

[...] “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.” A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior”- entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (Hall, 2002, p. 12)

Portanto, é por esse “eu real” e interior que vou costurando esse diálogo. Observo que, no momento em que estou numa apresentação artística, encarno o papel da bailarina Viviane, mas quando estou em sala de aula, encarno o papel de professora, a Prof. Vivi da dança, como os alunos me chamam, e o mais

interessante de tudo é que uma identidade não interpõe a outra, ao contrário, as duas somam-se. Entretanto, são dois lugares diferentes que subjetivam sentimentos e modos de agir de acordo com o objetivo da atuação. A artista bailarina se maquia, enrola cabelo, usa figurinos e dança pelos palcos da vida, enquanto a professora, faz chamada, preenche diários e se utiliza dos processos pedagógicos para ensinar e dialogar com estudantes conhecimento em dança. Logo, a identidade nasce em meio aos fenômenos da linguagem através dos discursos que nos atravessam e das várias formas de representação.

Hall alerta para que compreendamos a identidade não como algo definitivo, mas como um meio de identificação, pois a identificação é a construção de um movimento incompleto. Logo, os movimentos em dança propostos na escola influenciam os movimentos que estão ao meu redor – “a identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção” (2002, p. 106).

Essas identidades se apresentam como se fosse num jogo e, para isso, Hall (2002, p. 19) nos traz a ideia do “jogo das identidades”, para chamar a atenção de como o processo de identificação do sujeito está cada vez mais fragmentado, deslocado e com uma identidade não fixa. Para Hall (2002), na modernidade, as identidades eram contraditórias, ou se cruzavam, ou se deslocavam mutuamente. Essas contradições identitárias atuavam tanto de forma externa, ou seja, atravessadas por grupos políticos e sociais, quanto internamente, dentro da cabeça do sujeito. Todavia, para o que ele chama de “sujeito pós-moderno”, o conceito de identidade mudou. Conforme aponta Hall (2002, p. 25):

[...] As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais. O status, a classificação e a posição de uma pessoa na "grande cadeia do ser" - a ordem secular e divina das coisas-predominavam sobre qualquer sentimento de que a pessoa fosse um indivíduo soberano. O nascimento do "indivíduo soberano", entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado. Alguns argumentam que ele foi o motor que colocou todo o sistema social da "modernidade" em movimento. (Hall, 2002, p. 25)

A modernidade fez surgir novas questões para o conceito de identidade. Para o sociólogo Zygmunt Bauman (1998), a identidade tornou-se uma questão de construção, de realização individual. Bauman (1998) utiliza-se da metáfora de

“modernidade líquida” para nos dizer que não precisamos deixar de sermos uma coisa para nos tornarmos outra e afirma que é o esforço individual para se transformar alguma coisa que faz a diferença. Segundo Bauman:

O projeto moderno prometia libertar o indivíduo da identidade herdada. Não tomou porém, uma firme oposição contra a identidade como tal, contra se ter uma identidade, mesmo uma sólida exuberante e sólida identidade. Só transformou a identidade, que era questão de atribuição, em realização – fazendo dela, assim, um atarefa individual e da responsabilidade do indivíduo. (Bauman, 1998, p. 30)

A modernidade nos trouxe muitas possibilidades de construção e desconstrução, mas não rompeu com o conceito de identidade sólida, no entanto o sujeito pós-moderno [alguns diriam o sujeito da modernidade tardia] se constitui pelas incertezas e mudanças que o atravessam ao longo do caminho. Sendo assim, não se tem mais uma identidade unificada, mas uma identidade constituída pelos vários discursos e identificações que o sujeito vai assumindo e se projetando em seus grupos sociais. Percebo que a minha identidade profissional de professora de dança no ambiente acadêmico e escolar está vinculada à minha identidade pessoal ligada aos vínculos de pertencimento de formação de bailarina.

Nesse processo, o que se tem em jogo são as circunstâncias vivenciadas com os grupos sociais que dão significado à profissão. Hall sugere que é sobre os antecedentes históricos que se tenta reafirmar as identidades, “buscando-as no passado, embora, ao fazê-lo, eles possam estar realmente produzindo novas identidades” (2002, p. 10). Assim, as justificativas encontradas no passado e a reafirmação dessa história nos dizem sobre uma nova “posição do sujeito” (Hall, 2002, p. 10).

Busco no meu íntimo algumas situações que presencio em minha rotina diária. Para algumas pessoas, estou representada na bailarina que dança e dá aulas de balé, entretanto, para outras, sou a professora da disciplina de Dança. Logo, a identidade é tão volátil que muitos falam de posições de sujeito no tabuleiro social, pois não existe identidade, mas identificações, sempre temporárias, sempre relativas ao lugar em que estamos e ao espaço que ocupamos na vida. Conforme aponta Hall (2002), para cada um de nós há uma representação que se constrói pelos diferentes discursos e práticas sociais. São nas diferentes situações que atribuímos novos significados para àquilo que somos como profissionais, ou seja, a construção do professor de dança que vai

atuar na escola básica é um território de constante disputa que se estabelece entre o ser artista e ser professor.

Para tanto, definir a identidade de uma professora de dança, representada por esta pesquisadora, está diretamente ligado ao corpo, à materialidade, à singularidade da professora, da artista, dos alunos, dos sujeitos e dos lugares onde as experiências acontecem. Ou seja, a identidade não é uma abstração, mas afeta diretamente o corpo, marca-o, toma-o como base, como sustentação. E é nesse processo inconsciente e contínuo de formação que percebo transitar na profissão de professora de dança. Conforme pontua Hall,

[...] A identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (2002, p. 38)

Dessa forma, a identidade é uma experiência instável, mutante, ela não é fixa, não tem uma essência imutável, não está no sangue ou no DNA dos sujeitos; ela é construída no tempo e no espaço, algo em constante reconstrução, algo dinâmico.

A preocupação, neste subcapítulo, foi delinear um caminho para relatar algumas experiências e sentimentos pessoais e refletir sobre minha própria identidade. No próximo subcapítulo tentarei explicitar a identidade do professor de dança constituída dentro do ambiente escolar.

3.2 IDENTIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR

Quem são os sujeitos envolvidos na relação ensino-aprendizagem no contexto escolar? Quais as identidades, sentimentos de pertencimentos a determinados grupos compõem a escola? No que tange à área da dança, o que essas identidades percebem, negociam e decidem enquanto ensinar e aprender dança na escola? Esses questionamentos instigaram a pensar nesse subcapítulo onde pontuo as identidades encontradas no ambiente escolar. Não há a pretensão aqui de decisão sobre o que se deve ser ensinado ou não sobre a dança na escola, mas sim de se refletir as relações que se estabelecem nas estruturas sociais que permeiam o ambiente escolar e as tensões em torno do ensino da dança na escola.

Encontra-se dentro da escola indivíduos de diferentes idades, gêneros, culturas, etnias, classes sociais e outras marcações identitárias, pessoas que trazem a sua história marcada no corpo, na memória, no pensamento, ou seja, identidades que já carregam um percurso de vida. As posições de identidade são construídas a partir de sistemas simbólicos de representação e pelas histórias de vida de cada um, o que envolve uma relação de poder e, conforme Silva, “incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (2000, p. 18). Nesse ponto, percebemos que a identidade tem a ver com tensões e disputas de poder. Não se trata de algo livre ou interessante apenas. A formação da identidade às vezes é algo bastante complicado e tenso, pois envolve grupos, interesses divergentes, injustiças e desigualdades sociais.

A escola é um ambiente complexo onde temos diversos tipos de pessoas, logo, diversos tipos de personalidades. Essas diferentes identidades se reconhecem na escola e assumem um modelo de identidade estabelecido pelo grupo social escolar e que seja aceito por ele. Para Bauman (2005), ter uma única identidade neste mundo fluido é arriscado. As identidades são para usar e exibir e não manter e armazenar. Strazzacappa (2010) acrescenta que, quando a dança é levada para dentro da escola, ela torna-se uma ferramenta que potencializa o desenvolvimento individual e coletivo porque possui um poder imensurável carregado de conhecimentos e que pode possibilitar aos seus dançantes as transformações educativas, criativas e identitárias.

Para Stuart Hall (2002), manter a mesma identidade durante todo o percurso de vida é algo muito confortável, porém pura fantasia. Refletindo sobre a complexidade do ambiente escolar, encontramos identidades negociadas, em busca de aceitação e reestruturação. Temos, na escola, alunos que não querem dançar, temos as crenças religiosas que não permitem que o indivíduo possa dançar, ou os pais contestando com relação aos movimentos, às músicas, até a própria aceitação dos alunos em relação ao professor quando se deparam com novas propostas de dança. Trago, desse modo, a necessidade de que o professor de dança estabeleça com o aluno uma relação de recepção despretensiosa e livre de preconceitos, pois todas essas relações, professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno, produzem modificação em sua identidade. Professores e alunos dialogam e se modificam nessas relações, às vezes numa disputa de poder, outras vezes não. Essas diferenças fazem com que seus frequentadores se reconheçam nesse ambiente com o intuito de serem

aceitos pelo grupo social do contexto escolar. Strazzacappa (2020) menciona o poder imensurável que a dança tem, vem carregado de conhecimento, saberes e poder de transformação.

Outro ponto a destacar é que na escola nos deparamos com corpos que se movem e produzem significados. São corpos de diversas personalidades, diferentes histórias, diversos padrões de conduta e ainda de diferentes características culturais e sociais. Logo, é possível identificar diferentes identidades, diferenciadas por sistemas simbólicos onde que cada uma carrega suas diferenças. Para Silva, “a identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença” (2000, p. 39). Dessa maneira, a identidade se dá pela diferença, pelo outro, pela experiência de alteridade. A identidade do professor, portanto, se dá no encontro com outros professores, com alunos, diretores, além da sociedade em geral. E assim é possível entender que todas as organizações sociais são capazes de construir identidades tanto individuais quanto coletivas.

Portanto, entende-se a identidade como algo a ser inventado e não descoberto, afinal somos influenciados pela sociedade e pela cultura da qual fazemos parte.

4 O TERRITÓRIO DA PESQUISA: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU²⁶

*Missão – “Promover o ensino, a pesquisa e a extensão fomentando o desenvolvimento socioeconômico sustentável e o bem estar social, econômico e ambiental responsável”
(FURB/PDI 2015)*

O presente capítulo primeiramente busca identificar o território onde se instalou a pesquisa, a Universidade Regional de Blumenau, e a movimentação para a implementação do primeiro curso de Licenciatura em Dança de Santa Catarina, objeto de investigação. Ao propor uma reflexão a respeito da história da criação da Fundação Regional de Blumenau, quer-se entender os principais fatores que culminaram na criação do curso superior de formação de professores de dança no estado de Santa Catarina. Para estas reflexões, apresento um breve histórico de criação da instituição FURB. Também busco informação no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), homologado em julho de 2014. Posteriormente, o capítulo apresenta a implementação de um novo curso de licenciatura em dança. Partiu-se do Projeto Pedagógico do Curso de 2017, 2020 e 2023, sempre acompanhando suas mudanças durante o percurso da pesquisa, da análise das entrevistas de professores, ex-professores e egressos do curso, procurando identificar quem são os professores de dança que atuam nas escolas básicas.

4.1 BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

A história da Universidade Regional de Blumenau insere-se no contexto histórico educacional da mesorregião do Vale do Itajaí desde a década de 1950, quando surgiram as primeiras manifestações em defesa da implementação do ensino superior em Blumenau. “Tais manifestações foram articuladas à Câmara de Vereadores e à União Blumenauense de Estudantes que levaram os debates às rádios, ao interior das escolas e aos clubes de serviço” (FURB, 2014, p. 26).

²⁶ Histórico resumido do Plano de desenvolvimento Institucional da FURB homologado pelo Conselho Universitário em julho de 2014 a partir do texto “Breve Histórico da Universidade Regional de Blumenau”, elaborado pelos servidores Darlan Jevaer Schmitt, Liane Kirsten Sasse e Viegas Fernandes da Costa. Disponível em: https://www.furb.br/upl/files/avaliacao_institucional/PDI%202010_2015.pdf?20230704170933 Acesso em: 15 jun. 2023.

Em 1964, iniciou-se o processo de criação da primeira faculdade do interior do estado de Santa Catarina, “como fruto de um movimento comunitário, para tornar mais abrangente o acesso ao ensino superior” (FURB, 2023)²⁷. Essas manifestações não se deram de forma isolada no estado, pois é na década de 1950 que ocorre uma forte movimentação para o reconhecimento de várias faculdades na capital, Florianópolis, o que vem a impulsionar diversas discussões e manifestações relacionadas à expansão do ensino superior no interior do estado.

Nesse contexto, após incansáveis debates e reivindicações levados aos poderes estadual e federal, obteve-se a primeira unidade de ensino superior do interior do estado de Santa Catarina: a Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau (FACEB), com aulas ministradas durante todo ano de 1964, situadas dependências da “Escola Primária Barão do Rio Branco” (FURB, 2023). Os alunos contavam com uma equipe de seis professores e um auxiliar administrativo (FURB, 2023). No ano de 1965, a Faculdade mudou-se para a Escola Básica Júlia Lopes de Almeida, instalando sua própria Fundação e, em 20 de dezembro de 1967, criando mais duas faculdades: a de Filosofia, Ciência e Letras e a Faculdade de Ciências Jurídicas. Concomitantemente à criação dessas faculdades, pela Lei Municipal nº 1.458, institui-se a Fundação Universitária de Blumenau (FUB), mantenedora das três faculdades então existentes (FURB, 2023). Todo esse contexto social de organização política contribuiu de forma significativa para a criação de uma universidade.

Com o aumento dos cursos e a dispersão dos espaços, em janeiro de 1968 foi criado o “Movimento Pró-Sede Própria com principal objetivo angariar fundos para os três primeiros prédios da região. Em abril do mesmo ano inaugurou-se o marco no qual se pode ler ‘Unidos construimos a nossa Universidade’” (FURB, 2014, p. 26).

Na Figura 4, podemos observar a vista geral do marco representativo da sede própria da FURB e destacar a relevância do registro do que na época foi denominado “obelisco”, com o lema representando a união de 23 municípios do Vale do Itajaí para o início das obras dos três primeiros blocos da Fundação Universitária de Blumenau.

²⁷ FURB – Universidade Regional de Blumenau.

Disponível em: <https://www.furb.br/web/1317/institucional/a-furb/nossa-historia> Acesso em: 23 fev. 2023.

Figura 4 – Vista geral do marco representativo da sede própria da FURB.



Fonte: Acervo do Centro de Memória Universitária (CMU), Arquivo da FURB.

Em 1969 foram inaugurados os três primeiros blocos, com a participação de diversas lideranças políticas e personalidades públicas. Na Figura 5 observa-se o marco representativo da sede própria inaugurado em abril de 1968 identificando os três primeiros blocos da Fundação Universitária de Blumenau.

Figura 5 – Três primeiros blocos da Fundação Universitária de Blumenau



Fonte: Acervo do Centro de Memória Universitária (CMU), Arquivo da FURB.

Em continuidade à expansão e diversificação dos cursos, em 1972 foi criada a Faculdade de Engenharia de Blumenau e logo depois a Faculdade de

Educação Física e Desportos e o Instituto de Pesquisas Tecnológicas de Blumenau (IPTB) (FURB, 2014, p. 28). Nesse contexto, “em 22 de julho de 1974, pela Lei nº 2.016, altera-se a denominação de Fundação Regional de Blumenau para Fundação Educacional da Região de Blumenau, entretanto, sem alterar a ‘marca’ FURB” (FURB, 2014, p. 28). Ao final da década de 1970, a instituição contava com diversos novos cursos superiores: Ciências Contábeis, Administração, Engenharia Civil, Engenharia Química, Educação Física e Educação Artística (FURB, 2014, p. 28).

Na medida em que foram sendo criados novos cursos, observa-se a possibilidade do início de um processo de revitalização da Instituição, uma vez que se ampliavam também suas instalações e, no dia 6 de novembro de 1985, a Universidade recebeu a visita de uma comissão do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e foi reconhecida como universidade, sendo credenciada e reconhecida ministerialmente (FURB, 2023). A partir desse momento, conforme o projeto dessa universidade, as atividades foram ampliadas para ensino, pesquisa e extensão, prestando serviços à comunidade externa.

No campo da extensão cultural, promoveu-se em 1987 a primeira edição do Festival Universitário de Teatro, atual Festival Internacional de Teatro Universitário de Blumenau (FURB, 2014, p. 30). Essas medidas desencadearam o processo de interação da universidade com a comunidade e mostravam uma instituição preocupada com tridimensionalidade da ação universitária: a educação, a pesquisa científica e a extensão comunitária. O fato é que essas interações foram importantes para a Arte encontrar apoio para além da ideia do espetáculo dentro da universidade, conseqüentemente buscava-se também a formação qualificada em Artes. O processo veio a se desembocar na década de 1990, quando foram criados os cursos de pós-graduação, como o primeiro mestrado em Educação e a expansão dos grupos culturais, o “Coro” (1992), o “Grupo de Danças Folclóricas” (1994), a “Orquestra” (1999) e a “Camerata de Violões” (2000) (FURB, 2014, p. 30). O acesso à cultura torna-se uma estratégia educativa e um investimento cultural na forma de educação.

Ainda dentro deste panorama histórico de criação da Universidade Regional de Blumenau, em 1995 a Universidade Regional de Blumenau configura-se como uma Instituição de Ensino Superior criada e mantida pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), incluída como órgão autônomo na estrutura administrativa do Poder Executivo Municipal, ou seja,

uma instituição de direito público (FURB, 2023). Logo, a universidade ingressa numa fase cheia de desafios para a consolidação dos cursos de pós-graduação. Em 2010, reconhecida pelo Ministério da Educação, inicia uma nova etapa legitimada por meio da Lei Complementar Municipal nº 743, e um processo de amadurecimento, tendo a FURB como uma autarquia municipal de regime especial, possuindo plena autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial conforme disciplina seu Estatuto, nos termos do art. 207 da Constituição Federal (FURB, 2023).

Atualmente, os cursos de graduação oferecidos pela Fundação Universidade Regional de Blumenau estão locados em quatro campus e congregam os seguintes cursos: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Biomedicina, Ciências Biológicas, Ciências da Computação, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências da Religião, Ciências Sociais, Comércio Exterior, Dança, Design, Direito, Educação Especial, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Alimentos, Engenharia Agrônômica, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Florestal, Engenharia Mecânica, Engenharia Produção, Engenharia Química, Engenharia Telecomunicações, Farmácia, Fisioterapia Geografia, História, Jornalismo, Marketing, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Música, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Publicidade e Propaganda, Química, Serviço Social, Sistemas de Informação, Teatro, Turismo Graduação (EAD), Gestão Comercial (EAD), Gestão Financeira (EAD), Gestão Processos Gerenciais (EAD), Gestão de Recursos Humanos (EAD), Logística (EAD), Secretariado (EAD), Logística (EAD), Turismo (EAD), Graduação (FUNDES), Ciências da Religião, Rio do Sul (FUNDES), Física (FUNDES), Letras Inglês, Timbó (FUNDES), Pedagogia Indígena Xokleng (FUNDES), Química (FUNDES). A instituição oferece ainda 13 cursos de pós-graduação, especialização e cursos de curta duração (FURB, 2023).

Quanto às linguagens artísticas, a FURB realiza anualmente inúmeras atividades com envolvimento da comunidade: “exposições científicas e artísticas, apresentações de dança, teatro, orquestra, camerata de violões, coro universitário, oficinas, palestras e cursos, destacando o Festival Internacional de Teatro de Blumenau” (FURB, 2017, p. 82). Essas atividades culturais formam um nicho importante de aproximação da comunidade acadêmica à experiência estética e artística desenvolvidas numa instituição de nível superior.

De acordo com as proposições das Políticas de Cultura da FURB, há que se “repensar o papel da universidade como produtora e disseminadora de artes e culturas, valorizando a produção artístico-cultural universitária e da comunidade, atribuindo-lhes articulação e importância na pesquisa, no ensino e na extensão” (FURB, 2017, p. 82).

Atualmente, a universidade voltou-se para a ampliação de sua infraestrutura conforme demonstrado na Figura 6, onde é possível observar a sua fachada com as cores de sua logomarca e o marco fundamental. O registro exemplifica o seu crescimento em área construída distribuída em diversos campus.

Figura 6 – Fachada do Campus 1 com o marco fundamental – FURB



Fonte: <https://www.furb.br/web/1488/institucional/a-furb/apresentacao>

A proposta deste subcapítulo foi de compreender o entorno que envolve as questões de criação de uma universidade no interior de Santa Catarina de forma a amarrar o contexto e as questões legais que se entrecruzam para a implementação de um novo curso de Licenciatura em Dança, bem como sua importância para o estado, a luta para sua consolidação e desenvolvimento. Tema do próximo subcapítulo.

4.2 EM PROTAGONISMO: O CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA FURB

A indagação: “Como se dá o processo de formação inicial e construção da identidade profissional docente no Curso de Licenciatura em Dança da Fundação Universidade Regional de Blumenau?” não se apresentava como tarefa fácil, todavia, depois de contextualizar a complexidade que está por trás de uma formação docente, de pensar no ensino e no ato de ensinar, permaneço no movimento de refletir em torno da importância que há na aliança entre a dança, a docência e o ambiente escolar. Que dança é essa desenvolvida no contexto escolar? Quem são esses docentes que trabalharão com a dança no ambiente escolar e como se dá essa formação?

Para tanto, tendo como foco a formação inicial do professor de dança no contexto das licenciaturas na Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), adentrar no espaço universitário em Blumenau e conhecer os sujeitos envolvidos, trouxeram indicativos que contribuíram para a reflexão do “por que” e “para que” a formação docente em um novo curso de licenciatura em dança no estado de Santa Catarina. Para contemplar o subcapítulo, apresento as narrativas de entrevistados na questão que se refere às pessoas que construíram o Projeto Pedagógico do curso de Dança. As respostas se encaminharam para a ideia da necessidade de qualificação docente e principalmente, de uma força política para efetivação da dança nas escolas.

Na linha de pensamento e como participante dessa construção, a professora Carla Carvalho faz a seguinte colocação:

[...] Eu penso que, como toda e qualquer linguagem humana, como toda e qualquer manifestação artística humana, a dança precisa estar na escola, a dança, o teatro a música e as artes visuais. Então me parece que não tem discussão, ela precisa estar na escola. O que nos falta ainda é uma luta política e uma luta de ação, para que isso aconteça de uma maneira mais efetiva em todas as redes e em todas as escolas. E quando eu falo em luta política, eu estou falando em melhores condições, desde valorizar os professores até ter aula de dança, aula de música, aula de teatro em todas as escolas, e não com uma aula de arte para todos os estudantes independente de qual professor for atuar. E isso eu acho que é um problema no nosso tempo ainda nas redes, apesar de que os documentos têm em sua estrutura aparato legal para que o professor de aula para a linguagem a qual ele é formado. (Carla Carvalho, 18/3/2024)

Foi a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (LDB n. 9.394, de 22 de dezembro de 1996), que incluíram artes visuais, a dança, a música e o teatro como disciplinas obrigatórias da educação infantil, ensino fundamental e médio, que a discussão para a formação docente em dança

se amplia nos estados e universidades brasileiras. Na época, o movimento artístico de Blumenau se fortalecia, tanto no teatro como nas manifestações folclóricas e na dança. O que fortaleceu essas discussões foram as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, que apontavam novos rumos para o curso de Artes e a formação de professores, incluindo o ensino da dança nas escolas e excluindo o termo “habilitação”, alterando a nomenclatura dos cursos.

A FURB já carregava em seu histórico uma rica experiência com dança através do projeto de extensão universitária desde 1994 com a criação do grupo de danças alemãs sob a coordenação da professora Ester Neotti (Souza *et al.*, 2021). A intenção era em difundir a cultura germânica por meio da dança e, ao mesmo tempo, dar início ao processo de profissionalização na área, uma vez que os participantes eram remunerados para se apresentarem dentro e fora do campus (Souza *et al.*, 2021). É nesse cenário que a arte se fazia presente na universidade, abrindo novas possibilidades e formas de se fazer o conhecimento em dança. Portanto, as opções dos eventos culturais disponíveis evidenciavam as práticas e relações sociais desenvolvidas nessa universidade. Na Figura 7 é possível perceber que, através da dança, a população blumenauense mantém viva as tradições germânicas de sua história e adentram a universidade como um meio de potencializar isso.

Figura 7 – Grupo de Dança Alemã da FURB



Fonte: Acervo do Centro de Memória Universitária – CMU/Arquivo da FURB.

Atualmente, além do Grupo de Dança Alemã, a FURB conta com mais quatro grupos de dança: “Grupo de Dança Contemporânea da FURB (criado em 2016); Grupo de Dança de Salão da FURB (criado em 2016); Grupo de Danças Urbanas da FURB (criado em 2016); Grupo de Danças Espanholas da FURB (criado em 2020)” (Souza *et al.*, 2021, p. 170). Todo esse envolvimento dançante demonstra como é importante capacitar e formar, sob o ponto de vista pedagógico, os profissionais que atuarão nesse campo de trabalho.

As respostas às indagações sobre a implementação do primeiro curso de Licenciatura em Dança de Santa Catarina em Blumenau não se apresentavam como tarefa simples. O estudo histórico em relação ao ensino da dança nos cursos de Educação Física e de Teatro em universidades brasileiras trouxe a clareza quanto à necessidade e a importância de um curso de dança e o movimento legal necessário para a organização de um centro de ensino de dança em Santa Catarina, o que levou à emergência do curso de Licenciatura em Dança da FURB, pioneiro em Santa Catarina. A propósito, em testemunho, a professora Carla Carvalho afirma:

[...] No caso, se em uma escola não tiver ninguém formado em dança, o estudante vai passar todo o processo formativo sem ter aulas de dança, e essa é a questão, ou se vai ter, vai ser com o professor de educação física. Só que a perspectiva de uma aula de dança formada pela educação física é outra, então, é nesse sentido que a gente tem que batalhar para poder conseguir aula de dança, de teatro, de música dentro dos currículos escolares. (Carla Carvalho, 18/3/2024)

Desse modo, o curso de Licenciatura em Dança veio suprir a ausência de um curso para educadores de dança no estado de Santa Catarina, de forma a impulsionar a formação superior específica em dança para o desenvolvimento cultural e artístico da região. Com a manutenção do Departamento de Artes desde o ano de 1973, a universidade propõe o curso de Dança Licenciatura. Em 2017, a fim de completar as quatro linguagens artísticas na FURB, foi criado o então curso de licenciatura em Dança. Conforme cita o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da FURB:

[...] foi em resposta aos encaminhamentos de novos cursos a serem implantados no Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, a Diretora do Centro, professora Rita Buzzi Rausch, solicitou à reitoria a publicação em Portaria 00612017 de uma comissão especial constituída pelos professores Carla Carvalho, Karla Lucia Bento, Marco Aurélio da Cruz Souza e Roberto Murphy para elaborar uma proposta de criação do primeiro curso de licenciatura em Dança do estado de Santa Catarina. Esta comissão seguindo as orientações da RESOLUÇÃO N.º 2, DE 1 DE JULHO DE 2015, buscou adequar a formação docente indicada no documento, bem como atender à demanda promissora de interesse por esta arte, assim fornecer uma formação técnica, criativa e pedagógica ao futuro professor de dança de nosso Estado. (FURB, 2017, p. 6)

Dessa forma, essa comissão de professores, seguindo as orientações da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, procurou criar um projeto pedagógico com foco na “formação de um professor/artista/pesquisador e que estivesse em consonância com uma formação técnica, criativa e pedagógica ao profissional de dança no estado” (FURB, 2017, p. 6). Nesse processo, se inicia a movimentação para pensar no Projeto Pedagógico de um novo curso para a linguagem específica da dança. Em entrevista, um dos participantes da comissão constituída para discutir o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Dança, o professor Marco Aurélio da Cruz Souza, afirma:

O projeto de um curso não se cria sozinho, pois precisa passar por várias instâncias de aprovação dentro da universidade, todos os conselhos, começando desde o micro que é o próprio, onde a equipe é construída para criar o projeto, depois o departamento, depois o conselho, até se chegar nos conselhos superiores, ser aprovado e enviado para o ministério da educação para que seja solicitado a abertura de um novo curso. Esse processo foi todo feito e nessa elaboração, tudo foi pensado a partir da diretriz nacional de todos os cursos de licenciaturas. Nós destrinchamos ela toda para ver como que a gente poderia abraçar aquilo tudo e pensar num professor que consiga atuar com dança em todos os níveis da educação básica, desde a educação infantil, ensino fundamental e médio. Tudo sendo pensado em termos amplos de formação de professor. (Marco Aurélio da Cruz Souza, 16/2/2024)

Após todos os encaminhamentos necessários para a implementação de um novo Curso de Dança, a FURB oferece graduação em Licenciatura em Dança, que tem como ênfase a compreensão da dança e sua relação com o ensino, extensão e cultura na contemporaneidade (FURB, 2017). Alguns componentes curriculares do curso proposto pertencem ao Departamento de Artes, que tem como concepção filosófica a compreensão de que a produção de conhecimento é uma das funções da arte e que conta com conhecimentos específicos, metodologias que devem respeitar as particularidades próprias, além da incumbência de desenvolver a sensibilidade e habilidades técnicas de acordo com a área (FURB, 2017).

Como tudo que é novo requer ajustes, a grade curricular, como denominada nos setores legais das instituições, teve de ser adaptada. Com a preocupação de manter atualizados os cursos relacionados às artes cênicas (Teatro e Dança) na FURB, em resposta às sugestões da pró-reitora de ensino, a professora Rozenei Maria Wilbert Cabral, sobre a continuidade de oferta do curso de Dança, o coordenador do curso de Licenciatura em Dança na época, o professor Marco Aurelio da Cruz Souza, e o coordenador do colegiado de Teatro, professor Roberto Murphy, fizeram uma avaliação para criar novos PPCs e readequar as propostas para o turno noturno e em maior diálogo (FURB, 2020).

Dessa maneira, o curso de Licenciatura em Dança e o curso de Licenciatura em Teatro passaram a ter 60% dos componentes curriculares compartilhados, sendo ambos cursos pertencentes às Artes Cênicas. E é isso o que aponta a professora Carla Carvalho quando cita pontos positivos do Projeto Pedagógico do Curso:

Um dos pontos fortes é a relação com a realidade, o curso tem uma matriz curricular bem atualizada no meu ponto de vista, uma matriz curricular que está afinada com as diretrizes curriculares atuais, mesmo que a gente não concorde com algumas questões das diretrizes, mas ela está afinada com as diretrizes. Um outro ponto forte no meu ponto de vista é que hoje o curso tem um diálogo muito presente com o curso de teatro, então ele tem um diálogo muito presente com as artes cênicas, e isso é muito legal porque entende a dança como arte cênica, o que são questões bem provocadoras. (Carla Carvalho, 18/3/2024)

Dessa forma, o curso de Licenciatura em Dança da FURB surgiu em um momento oportuno para construir e implementar novas modalidades de graduação, já que o governo federal lançou novas propostas para renovar as

estruturas curriculares. Dos aspectos tratados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Dança, destaca-se que a “formação do professor de dança deve incluir de forma integrada à docência em primeira instância, bem como a gestão, a pesquisa, a elaboração e a execução e acompanhamento dos projetos culturais da Universidade” (FURB, 2017, p. 11). Portanto, a base da formação do curso de Licenciatura em Dança da FURB está na constituição em um núcleo de formação didático-pedagógica que se articula com outros quatro campos: Disposição Poética; Formação estética/estésica e ética; Formação teórica; e Competências Técnicas (FURB, 2017).

Considerando a densidade e a complexidade expressas, o Projeto Pedagógico investigado segue as orientações das legislações nacionais e institucionais em destaque:

- [...] Parecer CNE/CES nº 146, de 3 de abril de 2002, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Dança, Design, Direito, Hotelaria, Música, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo. (FURB, 2017, p. 6)
- [...] Parecer CNE/CES nº 195/2003, aprovado em 5 de agosto de 2003 – Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. (FURB, 2017, p. 7)
- [...] Resolução CNE/CES nº 3, de 8 de março de 2004 – Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. (FURB, 2017, p. 7)
- [...] Parecer CEPE/FURB nº 270, de 18/11/2003, que institui a Política das Licenciaturas da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB); e Resolução nº 92/2004, de 16 de dezembro de 2004, que aprova o Regulamento do Estágio Curricular Obrigatório dos Cursos de Licenciatura da FURB. (FURB, 2017, p. 7)

O professor, após formado em cursos de licenciatura em nível superior, tem sua representação legal assegurada pela LDB nº 9.394/1996, podendo atuar nas escolas públicas da rede municipal, estadual e federal de ensino enquanto Educação Básica. A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, a dança passa a ser compreendida como conteúdo da educação básica deixando de ser vista como somente uma atividade escolar, logo o professor de dança passa a ter uma formação específica do conhecimento. Essa situação contribui positivamente para o estabelecimento da dança como área do conhecimento.

No que tange ao estado de Santa Catarina, não tínhamos até então esse tipo de graduação com formação específica na área da dança que interagisse diretamente com o contexto da região do Vale de Itajaí e arredores. O curso de Licenciatura em Dança em Blumenau tem como objetivo:

[...] Formar professores/dançarinos/pesquisadores para atuar no campo da dança com foco maior nas danças populares e contemporâneas em espaços de ensino e aprendizagem formais e não formais, constituindo-se pesquisadores da prática artística e docente, assim como agentes de desenvolvimento sociocultural atuando enquanto mediadores culturais com ética, responsabilidade e senso de cidadania. (FURB, 2017, p. 28)

Conforme aponta o objetivo do curso, o licenciado terá o perfil de:

[...] professor-artista-pesquisador apto para assumir por meio da dança, a função de agente sociocultural, com conhecimento e domínio das técnicas e metodologias da dança e da docência em dança, numa análise crítica diante da realidade artística e educacional com objetivo de compreender, analisar e interagir com as manifestações culturais. (FURB, 2017, p. 28)

Considerando a complexidade explicitada em seu Projeto Pedagógico com relação ao perfil almejado de um professor/artista/pesquisador, cabe pensar na formação do profissional para além da universidade. Logo, essa formação pretende dar ao professor condições de pesquisar e produzir conhecimentos em dança e com possibilidades de atuação tanto em espaços formais quanto em espaços não formais de educação. O professor licenciado pelo curso fica apto a atuar como professor do quadro regular da escola básica, professor de dança em academias, agente cultural, bailarino, pesquisador na área da dança, responsável por elaboração e aplicação de projetos culturais na área da dança, como coreógrafo, preparador corporal, coordenador de grupos de dança, assessor em espetáculos cênicos, encenador e ensaiador (FURB, 2017, p. 29).

De certa forma, esse entendimento com relação aos diversos espaços de atuação do professor de dança vem consolidar a luta da dança como área do conhecimento, associando o conhecimento acadêmico adquirido em nível superior com a atuação profissional em dança nos diversos segmentos da comunidade. Dessa forma, encontram-se indícios de ações políticas quanto à ética profissional de formação do professor de dança, socialmente engajada em formar profissionais capacitados em sua diversidade cultural.

Ainda, conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso, o tempo mínimo para integralizar os créditos são de oito semestres dentro de um contexto contemporâneo e organiza-se a partir da filosofia pedagógica dos outros cursos de graduação do Departamento de Artes e do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da FURB, onde a formação artística se dá juntamente à docência (FURB, 2017, p. 30). Dessa forma, os graduandos poderão responder às demandas técnicas, metodológicas e estéticas exigidas pela profissão. Com relação à matriz curricular essa está estruturada a partir de três eixos importantes que configuram todos os cursos de Artes da FURB:

- Eixo Articulador das Licenciaturas (EAL);
- Eixo de Articulação do Campo da Arte (EAA);
- Eixo Específico do Curso de Dança (EE).

A Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Dança da FURB apresenta um desenho diferenciado, onde se destaca a organização de campos relacionados ao núcleo central de formação docente e os elementos que se articulam para a construção do saber em Dança e Ensino da Dança. Cada eixo é responsável pela articulação específica da docência, a Arte e a Dança, e oportunizam ao acadêmico a compreensão do processo de formação artística, estética e cultural de cada um à medida que o sujeito vai se constituindo professor de dança.

No Projeto Político Pedagógico do Curso estão registrados os seus eixos orientadores. O documento estabelece que:

[...] O eixo articulador das Licenciaturas (EAL) – tem como objetivo pensar cuidadosamente a formação do licenciando, trazendo disciplinas que são comuns a todos os cursos de licenciaturas na universidade. (FURB, 2017, p. 30)

[...] O eixo articulador do campo da Arte (EAA) são componentes curriculares que objetivam trazer a discussão aspectos que são comuns ao campo da arte e do ensino da arte, neste sentido, acenam elementos que perpassam interdisciplinarmente o este campo complexo e rico de conhecimento. (FURB, 2017, p. 30)

[...] O eixo específico da dança (EE) traz componentes que são específicos da área e considera a dança como objeto artístico, de investigação e de conhecimento, bem como os processos de ensino e aprendizagem da dança. (FURB, 2017, p. 30)

Na Figura 8 é possível visualizar o Núcleo e os Campos da Matriz Curricular:

Figura 8 – Núcleo e Campos da Matriz Curricular



Fonte: FURB, 2017, p. 31

Conforme o mesmo documento, a linha metodológica que orienta o curso de Licenciatura em Dança da FURB contempla os processos de ensino aprendizagem da “Arte e reconhece a mesma como forma de conhecimento, com especificidades metodológicas que visam promover a formação artística e estética para atuação do profissional de Arte” (FURB, 2017, p. 30). Os conteúdos de dança enfatizam a importância da diversidade de repertórios culturais que os alunos, artistas locais, regionais, populares, trazem para a universidade.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso, esse núcleo não pode ser pensado isoladamente dos campos que o compõem, haja vista que o conhecimento em Artes está relacionado com os aspectos que envolvem o estético, o ético, o estésico, o poético, o técnico e o conhecimento específico de cada linguagem artística. Não se trata de eixos temáticos, mas de abordagens, linhas que se interpenetram, constituindo a especificidade do conhecimento em Artes. Como o curso é de Licenciatura em Dança, entende-se que, para a formação do professor /artista, é necessário que ele se perceba também num

processo de uma formação didático-pedagógica que dialogue com os outros quatro campos que se fazem presentes na matriz curricular do curso.

Com todos esses campos constantemente em diálogo, espera-se a constituição do professor artista reflexivo e munido de emoção como um ser que lança mão dos saberes artísticos para a criação, sem perder de vista o processo didático-pedagógico do conhecimento tão importante para atuação na docência. Assim, a integração do núcleo central com os campos que compõem o curso de formação do professor/artista compreende que o ensino, a criação e a pesquisa dialogam entre si em busca de uma formação contemporânea e problematizadora na área da dança direcionada para a docência. Sobre a relação quanto à formação do professor artista e pesquisador, é do entendimento da professora Cássia Férry que há uma grande relevância das disciplinas de licenciatura serem coletivas para que o aluno se compreenda professor. Em sua fala, argumenta que:

[...] se o aluno se dispõe a fazer um curso de licenciatura, qualquer que seja, primeiro ele tem que compreender que está num curso que boa parte da carga horária será alocada para que ele se forme como professor, e essa é uma compreensão que exige do aluno duas coisas, primeiro que ele precisa saber muito de sua especificidade, no caso, a dança, no sentido de saber o seu conteúdo básico, então ele tem que ter toda uma formação relacionada a isso, mas num curso de licenciatura, ele precisa ter uma formação específica para se compreenda professor, e para saber atuar como professor. As pessoas acham que isso não faz diferença, mas faz muita, uma coisa é eu saber muito de uma coisa, e Freire coloca que saber de algo não me dá o direito de ensinar, e isso vale pra qualquer área, eu posso saber muito de dança mas se eu não sei ensinar dança eu não me torno professor. Ensinar exige um conhecimento pedagógico que é específico. Então eu entendo que um acadêmico do curso de licenciatura tem que compreender essa tarefa, ele precisa aprender sobre dança, mas como ele está no curso de licenciatura, ele fundamentalmente tem que saber ensinar dança. (Cássia Férry, 21/3/2024)

O Núcleo de Formação didático-pedagógica está relacionado ao campo do fazer docente e está presente em praticamente todo o processo de formação. Nesse sentido, o licenciado tem a oportunidade de formação como professor com experiência tanto na especificidade da linguagem dança, como também nos saberes que envolvem a docência. Acredita-se com isso que o acadêmico seja capaz de compreender a dança por meio do conhecimento artístico-cultural e ensiná-la para crianças e jovens, tanto em espaços não formais quanto formais de educação (FURB, 2017, p. 32). Essas experiências se tornam importantes para a constituição da identidade do professor artista e pesquisador.

Nessa dinâmica, o curso se propõe a superar os modelos tradicionais de formação em dança, onde o condicionamento do corpo segue os princípios básicos da dança clássica. É possível notar que o foco não está na preparação do estudante para o espetáculo e, sim, na riqueza da história e da memória das danças populares e contemporâneas a fim de trazer novas possibilidades de criação durante o percurso educacional. Por isso, “ao mesmo tempo em que se discute com os acadêmicos a especificidade do jazz, se discutem também seus aspectos pedagógicos do ato de ensinar e aprender o jazz” (FURB, 2017, p. 32). Ao mesmo tempo em que o sujeito se torna artista em seu processo de criação, ele se percebe também professor em formação. Sobre isso, encontram-se nas palavras da professora Cassia Ferri que:

[...] ensinar dança não é demonstrar, não é fazer espetáculo, não é dançar para os alunos. Ensinar dança tem todo um outro conjunto que precisa fazer parte do processo. E as pessoas às vezes confundem o que é saber isso, porque há uma voz corrente que, se você sabe, você ensina, e não é verdade. A gente precisa saber, saber ensinar, e no caso do professor, o saber da experiência do exercício docente, então essa compreensão é o que me movimenta nos cursos de licenciatura e é o discurso que eu faço pra todos eles. Quem está no curso de licenciatura tem que saber muito sobre sua disciplina, seu conteúdo básico, tem que saber muito de dança no caso, mas se não souber ensinar não é professor. (Cássia Férrri, 21/2/2024).

É importante destacar que a dança como profissão docente é recente em nosso país. E a dança, muitas vezes, é encarada pelos próprios artistas como entretenimento, como forma de entreter o público. Embora a dança tenha o lado performático da apresentação, ela tem a função de educar, de fazer as pessoas refletirem sobre várias coisas. E levar a dança para dentro da escola com esse intuito, da educação e reflexão, é uma forma de intervir nesse processo, mas para isso precisam-se de professores qualificados e que saibam ensinar a dança no seu contexto educacional.

A proposta metodológica do curso de Licenciatura em Dança da FURB está pautada na articulação entre teoria e prática com vistas à resolução de problemas e reflexões em relação à vida do profissional da dança em seus espaços curriculares, tempos e meios (FURB, 2017). A construção do conhecimento é pensada e estruturada para que o aluno faça sua graduação tendo a experiência nos espaços de atuação. Os componentes que compreendem esse núcleo de formação didático-pedagógico pertencem a todas as licenciaturas. São eles: “Gestão e Organização da Escola, Teorias e Práticas

Curriculares e Pedagógicas, Políticas Públicas e Legislação da Educação Básica” (FURB, 2017, p. 33). Todos esses componentes são importantes para compreendermos que não se educa e ensina somente em sala de aula, mas também que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem tanto a gestão, o ambiente institucional, os coordenadores pedagógicos, e os docentes que trabalham com a educação.

Pensar nas licenciaturas é sempre um desafio porque há duas realidades diferentes: a universidade e a escola básica. São dois espaços que possuem complexidades diferentes e que envolvem um mesmo processo formativo, que é o processo de formação do professor. Portanto, vivenciar o espaço escolar e a universidade ao mesmo tempo nos faz perceber as peculiaridades do nosso contexto social que são muito presentes na escola, e que nem sempre são discutidas de forma tão próxima nas universidades.

Para compor esse campo estão os componentes que buscam o fazer artístico e o fazer pedagógico articulados em um movimento pelo qual se pensa na técnica, na poética e na didática. São eles:

[...] Teoria e Prática Pedagógica da Dança Clássica, Teoria e Prática Pedagógica da Dança Moderna, Teoria e Prática Pedagógica da Dança Jazz, Teoria e Prática Pedagógica da Contemporânea I e II, Teoria e Prática Pedagógica das Danças Populares Brasileiras, Teoria e Prática Pedagógica da Dança de Salão. (FURB, 2017, p. 33)

Encontramos nesse campo as noções ampliadas de uma organização de movimento que percorre desde a dança clássica, passando pela moderna, contemporânea, danças populares brasileiras, dança de salão e jazz. Ou seja, num viés estético e contextualizado, o acadêmico poderá identificar e reconhecer a dança na sua historicidade ao mesmo tempo em que pela prática pedagógica se constitui professor. São parte desse núcleo os componentes que visam ao ensino da arte no processo e na teoria, a saber:

[...] Dança e Educação Inclusiva, Metodologia do Ensino da Dança Escolar e os Estágios em Dança em Espaço não Formal, Estágio em Dança na Educação Infantil, Estágio em Dança no Ensino Fundamental, Estágio em Dança no Ensino Médio. (FURB, 2017, p. 33)

A construção do fazer docente se dá por meio de ações e práticas, e através dos estágios encontramos um movimento constante capaz de buscar reflexões sobre a realidade social, educacional e escolar, visando à formação do professor. Nesse contexto, os estagiários têm a oportunidade de conhecer a

realidade e compreender as questões sociais dos alunos. Como aponta Nóvoa, “a formação não se constrói por acumulação” [de cursos, de conhecimento ou de técnicas] “mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade” (1995, p. 25).

No campo de Formação Estética/Estésica e Ética estão os componentes que se articulam com o eixo específico do campo da estética, da estesia e da ética, com discussões teóricas e também práticas para que o acadêmico tenha um desenvolvimento relacionado à compreensão da arte (FURB, 2017, p. 34). No campo específico da estesia e da relação com o corpo, encontramos componentes que aprimoram a relação com o campo do sensível, com o conhecimento de si e dos outros. Compreendem esse campo:

[...] Corpo e Musicalidade; Danças Circulares; Educação, Arte e Estética; Repertório Clássico e Contemporâneo; Prática Integrada de Extensão I e II; Ecoarte; Educação, Inclusão e Direitos Humanos, Teoria e Prática Pedagógica das Danças Urbanas, Teoria e Prática Pedagógica das Danças Folclóricas; Consciência Corporal e Exploração do Movimento. (FURB, 2017, p. 35)

É relevante aqui a compreensão das representações estéticas e artísticas que se ressignificam a partir das experiências de ser e de estar no mundo. Ou seja, uma experiência comunicativa e artística única que estimula a reflexão sobre as experiências de existir, perceber e atuar na sociedade.

No campo denominado Competências Técnicas estão as disciplinas que compreendem o saber técnico na área da fisiologia e aspectos da composição técnica de um espetáculo de dança (FURB, 2017), pois tanto o artista quanto o professor atuarão em espaços que demandam esse conhecimento. São componentes curriculares do campo de Competências técnicas:

[...] Produção Textual Acadêmica, Anatomofisiologia Aplicada à Dança, Cinesiologia Aplicada à Dança, Produção e Projetos Culturais, Projeto de Pesquisa em Dança, Maquiagem e Caracterização, LIBRAS, Trabalho de Conclusão de Curso, Dança e Educação Somática. (FURB, 2017, p. 34)

No campo denominado Disposição poética está o processo criativo tanto na arte quanto na docência em arte. Isso não significa que o processo criativo não esteja presente nas outras disciplinas, mas estas por si só trazem a criatividade como impulso de ideias no processo de concepção, tanto na Arte quanto na docência (FURB, 2017). São componentes curriculares desse campo de Disposição Poética: “Improvisação em Dança, Dança e Novas Tecnologias,

Performance, Composição Coreográfica I e II, Montagem de Espetáculo, Desenho da Figura Humana” (FURB, 2017, p. 36).

No campo denominado Formação Teórica estão presentes os conceitos teóricos em dança, história, antropologia e educação a fim de fundamentar a dança e a educação em dança com reflexões sobre o corpo na contemporaneidade, suas relações étnico raciais, direitos humanos e educação ambiental (FURB, 2017). Fazem parte do campo como componentes curriculares:

[...] História da Dança no Ocidente, Pesquisa em Educação, Arte na Educação, Epistemologias Sistêmicas do Corpo, História da Dança no Brasil, História da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Políticas Públicas e Legislação na Educação Básica. (FURB, 2017, p. 36)

O professor artista precisa ter compreensões fundamentais sobre o campo da dança e da educação em dança, para que possa refletir sobre o corpo e sua história na dança, assim como na educação. No projeto, esses campos se integram ao núcleo e entre si, em um movimento dinâmico, pois, nesses componentes curriculares, elementos podem ser explorados entre eles ou naqueles campos, característica própria da arte e do conhecimento artístico. Os acadêmicos são incentivados a participarem da pesquisa e consequentemente a produzirem textos de suas experiências e investigações.

Sendo o curso pensado como uma das linguagens do departamento de Artes, ele dialoga constantemente com os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Música e Teatro (FURB, 2017). Os componentes curriculares neste contexto são:

[...] Corpo e Musicalidade; Arte na Educação; Educação, Arte e Estética; Performance; Prática Integrada de Extensão I e II, Montagem de Espetáculo, Maquiagem e Caracterização, Produção e Projetos Culturais, Consciência Corporal e Exploração do Movimento, Prática Coral, Ecoarte, Desenho da Figura Humana. (FURB, 2017, p. 37)

Observando a organização curricular do curso de Licenciatura em Dança, na forma como ele foi pensado, de formação teórica, disposição poética, formação estética e ética e as competências técnicas que funcionam de forma circular, nota-se que há uma intensão de criar possibilidades potencializadoras para a relação existente entre Arte e Educação. As tensões que se criam com disciplinas do eixo articulador das licenciaturas, eixo articulador das artes e eixo

articulador do campo específico da dança provocam um lugar de deslocamento comprometida com o fazer e refletir a dança dentro da escola. Um ponto interessante destacado pela egressa Larissa Ap. Kremer, formada na primeira turma do curso de Licenciatura em Dança da FURB (2021/2), ressalta:

O curso foi um pilar em minha vida, ele foi a base sólida para a minha formação artística e docente. Através da realização de todas as disciplinas existentes no currículo do curso, considero isso essencial para ter me tornado a professora — artista-pesquisadora em dança que sou hoje. Quando entrei na graduação eu era muito “rasa” de conhecimentos teóricos e de pesquisa em dança, a licenciatura em dança me abriu portas e me instigou a buscar cada vez mais informações que fortaleceram a minha vida profissional. (Larissa Ap. Kremer, 21/2/2024)

Por sua vez, a egressa Ana Paula Darolt, graduada no curso de Licenciatura em Dança da FURB (2023), comenta:

O curso de licenciatura em Dança mais do que complementou meus conhecimentos em Arte (após a licenciatura em Artes Visuais e pós em Arte Educação), ampliou minha percepção acerca da multiplicidade e urgência da Arte no contexto escolar, modificando bastante meus pensamentos e práticas pedagógicas. (Ana Paula Darolt, 25/2/2024)

O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Dança da FURB traz o corpo como uma centralidade, mas essa compreensão não se fecha aqui, pois existe toda uma preocupação em estabelecer a relação entre a docência e a Arte para a formação de um professor-artista – pesquisador, como demonstrado nas falas explicitadas acima. Acredita-se que, diante dessa formação proposta pela estrutura curricular e pela constante busca de qualificação dos docentes, os egressos tiveram condições de exercer sua prática profissional como um docente em dança.

Fica evidente que a Dança chega até a FURB num momento em que outros cursos já estavam mais amadurecidos, logo já se compreendiam as licenciaturas para pensar em formar um professor capaz de manipular e sintetizar informações em Dança nas diferentes situações, nas relações consigo, com os outros e com o mundo, e neste caso na complexidade do ambiente escolar.

A seguir apresento os grupos de extensão cujo objetivo está em articular o ensino e a pesquisa como instrumento de integração da universidade, comunidade e formação docente em dança. Através da

extensão acredita-se ser possível oportunizar o aprendizado prático e impulsionar o desenvolvimento da dança na região. Ao longo das disciplinas cursadas pelos alunos, orientados por professores, é possível vislumbrar a complementação acadêmica enquanto professores de dança.

4.3 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Os grupos de dança da FURB aparecem como uma das estratégias para atender o que prevê uma das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), onde tem como finalidade a participação ativa do estudante em programas e projetos de extensão. Dessa forma, a Curricularização da Extensão também vem assumir um papel importante na formação dos professores de dança do referido curso investigado, visto que é na extensão que as relações da universidade com a comunidade se afirmam enquanto produção e aplicação de conhecimento. Conforme cita Edineide Jezine:

[...] A extensão universitária constitui parte integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento, envolvendo professores e alunos de forma dialógica, além de promover a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica. (2004, p. 3)

Conforme pode ser visto no Plano Nacional de Educação 2014–2024 (Lei n. 13.005/2014), capítulo I - da Concepção, das Diretrizes e dos Princípios:

[...] Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (BRASIL, 18/12/2018²⁸)

[...] Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos. (BRASIL, 18/12/2018²⁹)

Portanto, foi a partir do debate desenvolvido nos XXVII e XXVIII Fórum de

²⁸ Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf Acesso em: 15 jun. 2023.

²⁹ Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf Acesso em: 15 jun. 2023.

Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), realizados nos anos de 2009 e 2010, que se entende à Extensão Universitária como “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 28). E quando se aponta para a questão transformadora citada em debate, automaticamente está se apontando para dinâmicas pedagógicas curriculares que promovem possibilidades de diálogo entre professores e alunos.

Dessa forma, considerando e atendendo à Lei da Curricularização da Extensão, o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Dança FURB propõe componentes curriculares que utilizam sua carga horária na extensão. O Projeto:

I - utiliza parte de seus componentes curriculares para carga horária de extensão definida no currículo e desenvolvida na comunidade e

II - cria componentes curriculares específicos para ações de extensão. (FURB, 2020, p. 35)

Em dois semestres são desenvolvidas as “Práticas Integradoras de Extensão I e II, sendo essas, atividades orientadas e realizadas por meio de intercâmbios em espaços onde arte e educação estejam integradas com a comunidade” (FURB, 2020, p. 37). Acredita-se com isso que os processos artísticos e educativos desenvolvidos, a exemplo do grupo de dança contemporânea e dança de salão, onde bolsistas do curso de licenciatura em dança que conduziram as aulas, sejam capazes de conduzir a pesquisa com diversas proposições e metodologias específicas de acordo com o contexto estudado na formação docente.

Em relação aos Componentes Curriculares de Prática Integrada de Extensão I e II, eles surgem como proposta de articulação da extensão como componente curricular para levar as discussões realizadas dentro da universidade para a comunidade em ações concretas e relacionadas “às temáticas do meio ambiente, direitos humanos, diversidade cultural” (FURB, 2020, p. 37). Esses componentes têm como eixo a discussão entre prática e teoria aplicadas a diversos espaços de educação formal e não formal no município. A intensão está na integração dos projetos de arte na comunidade (FURB, 2020, p. 37). Logo, como aponta o documento do Projeto Pedagógico

Curricular do curso de Dança da FURB, esses componentes estão organizados da seguinte forma:

[...] Prática Integrada I terá a organização dos projetos e atividades em sala de aula (1 crédito), execução do projeto junto com a comunidade com a supervisão do professor (3 créditos) e trabalho do estudante-extensionista como atividade extraclasse (1 crédito), totalizando 90 horas. Prática Integrada II terá a organização dos projetos e atividades em sala de aula (1 crédito), execução do projeto junto à comunidade com a supervisão do professor (3 créditos), totalizando 72 horas. Nesses componentes curriculares os projetos serão elaborados a partir de estudos diagnósticos na comunidade, sendo projetos que podem ser aplicados em diversos locais da cidade de Blumenau e região, após serem aprovados no colegiado do curso. (FURB, 2020, p. 37)

Isso nos mostra que, através desses projetos ligados à comunidade, o acadêmico tem a possibilidade de ser um agente transformador social, com foco em um novo aprendizado efetuado pela troca de experiências entre universidade e sociedade.

Um bom exemplo onde os acadêmicos e professores têm a oportunidade de desenvolver os projetos de extensão é o “Finalizarte”, organizado pelo departamento de Artes. Esse evento contempla apresentações de teatro, música, dança e se encontra em processo de estudo em suas respectivas disciplinas (FURB, 2020, p. 34). Como atividades avaliativas, há elaboração de relatórios, vídeos de arte, análise reflexiva, entre outras a critério do professor e conforme as características das ações desenvolvidas (FURB, 2020, p. 39). Outras ações também são encontradas como curricularização da extensão. São elas:

[...] Projeto de extensão “Núcleo de Estudos de Ensino da Dança na Escola” que compreende momentos de estudo, reflexão, discussão da prática docente e desenvolvimento de práticas em oficinas, cursos de aperfeiçoamento e semana de estudo, cursos sobre alternativas de estratégias e recursos didáticos que tornam o ensino da dança prazeroso no contexto escolar; [...] Cursos de curta duração na área da Dança, Cultura e Educação – FINALIZARTE [...] Semana da Dança na FURB que compreende mostras de dança, workshops, intervenções, palestras e outros. [...] Grupos de Dança da FURB. (FURB, 2020, p. 39)

Pensar na presença da dança nos projetos de extensão possibilita o olhar para formação docente a partir dos processos que se erguem das relações de seus participantes. Atualmente, os projetos de dança extensionistas funcionam como um motivador de ações que promove o aprender a ensinar, visto que, os instrutores são os acadêmicos de Licenciatura em Dança da FURB. Conforme a

professora Jussara Janning Xavier, “os vários grupos oportunizam espaços diferenciados para fazer e pensar dança, especialmente na cidade de Blumenau e no estado de Santa Catarina” (2022, p. 83).

4.3.1 Grupos de dança da FURB

Refletir sobre a dança em um ambiente universitário, um lugar de produção de conhecimento científico, é permitir o aprendizado não só de habilidades operacionais e técnicas, mas de diferentes saberes, diferentes intensões, diferentes culturas, que incluem valores individuais e coletivos. Dessa forma, nesta parte do estudo, intenciono apresentar o contexto das relações que se estabelecem através do trabalho extensionista e o processo formativo de professores de dança pelo curso de Licenciatura em Dança da FURB.

Como visto anteriormente, a dança já se fazia presente na universidade desde 1994 com o Grupo de Dança Alemã e, atualmente, a FURB conta com mais quatro outros grupos de dança: Grupo de Danças Urbanas, Grupo de Dança Contemporânea, Grupo de Dança de Salão e Grupo de Dança Espanhola (SOUZA *et al.*, 2021, p. 170). Configurados como extensão universitária, cada grupo possui sua história, memória, individualidade e características próprias de suas modalidades. Participam dos grupos pessoas com vivência anterior em dança e outras sem vivência anterior em dança, ou seja, misturam-se pessoas praticantes com pessoas que nunca tiveram aula de dança. A ideia é construir um “ambiente mais igualitário, sem destacar diferenças técnicas relacionadas a habilidades e conhecimentos do corpo” (Xavier, 2022, p. 82).

Um dos princípios levados em consideração nos grupos da FURB é que “todo e qualquer corpo está apto para dançar” e, para tal, o foco do trabalho está na “aquisição de uma consciência corporal, dos próprios limites e possibilidades físicas” (Xavier, 2022, p. 82). Isso contribui para se alcançar diferentes possibilidades de experimentação e produção de conhecimento a partir do encontro das experiências obtidas ali. Os estudantes do curso de Licenciatura em Dança da FURB são convidados a integrar nos projetos levando em conta “a experiência e interesse em participar em pesquisa e extensão em cada uma das vertentes trabalhadas” (SOUZA *et al.*, 2021, p. 170).

Cumprindo-se, assim, um dos principais objetivos de um processo formativo docente, seja ele quem for, que é viabilizar aos futuros professores a experiência

nos processos de ensino durante sua formação acadêmica. Nos projetos de extensão em dança desenvolvidos pela FURB, a comunidade adentra a universidade por meio do acesso às aulas de dança, e, por outro lado, a universidade cria ambientes propícios e despretensiosos para experimentação, tanto de quem aprende quanto de quem ensina, no caso, os estudantes do curso de Licenciatura em Dança. O propósito da composição dos grupos de extensão, portanto, é formativo, visando ao compartilhamento de experiências através de percursos criativos (Xavier, 2022). A partir dessas experiências, muitas coisas podem surgir e a prática da dança passa a ter outra valorização, deixando a função de entretenimento para assumir a função de área do conhecimento, como “fonte fértil e propícia para diversos estudos, experiências e encontros artísticos, culturais e educacionais” (2021, p. 171).

A seguir, apresento os grupos de extensão cujo objetivo está em articular o ensino e a pesquisa como instrumento de integração da universidade, comunidade e formação docente em dança. Através da extensão acredita-se ser possível oportunizar o aprendizado prático e impulsionar o desenvolvimento da dança na região. Através de disciplinas cursadas pelos alunos, orientados por professores é possível vislumbrar a complementação acadêmica enquanto professor de dança.

4.3.1.1 Grupo de Dança Alemã

Fundado em 1994 sob a coordenação da professora Ester Neotti, o Grupo de Danças Alemãs da FURB (GDAF) tinha como objetivo “disseminar a cultura germânica por meio da dança em diversos espaços dentro e fora da universidade” (Souza *et al.*, 2021, p. 172). No primeiro ano, o grupo trabalhou com as danças folclóricas alemãs tradicionais e no segundo o grupo já iniciou o trabalho de composição para cena onde pesquisa de movimento, criação de figurinos e elementos cênicos da cultura alemã eram pensados de acordo com cada trabalho coreográfico. Dessa forma, iniciou-se o processo de identidade do grupo (Souza *et al.*, 2021, p. 172).

Essa movimentação estabeleceu laços culturais da universidade com a comunidade vindo de encontro ao que aponta Lia Robatto ao dizer que “as danças folclóricas possuem vitalidade nos seus movimentos rítmicos e são

baseadas nas danças populares com recriações dramáticas que buscam sentido primordial aproximação com o público” (1994, p. 54). Na Figura 9, observa-se a participação do grupo no ano de 2012, no maior festival folclórico da Europa, na Bulgária, onde conquistaram para a FURB a colocação de primeiro lugar da categoria Dança Folclórica de Projeção e o certificado de participação.

Figura 9 – Grupo de Danças Alemãs da FURB



Fonte: Acervo Facebook do Grupo de Danças Alemãs da FURB.

4.3.1.2 Grupo de Danças Contemporâneas

O Grupo de Dança Contemporânea da FURB, fundado em 2016, surge como “uma vertente do projeto de extensão coordenado pelo Prof. Dr. Marco Aurelio da Cruz Souza e teve num primeiro momento, como bolsista/instrutor, o acadêmico Stanley Carvalho, licenciando em educação física” (Souza *et al.*, 2021, p. 173). Em 2018, quem assume a frente é o bolsista e instrutor Rodrigo Andrade, licenciando do curso de Dança. A partir dessa mudança, o grupo

[...] passa por uma repaginação metodológica, onde iniciam-se novos processos artísticos e compositivos onde os integrantes passam a ter maior autonomia nas escolhas e reconhecimento de seus corpos como parte fundante do fazer artístico. (SOUZA *et al.*, 2021, p. 173)

O grupo passa a ser um lugar de experimentação e criação artística, visto que estar à frente de um grupo de extensão oportuniza ao aluno bolsista o aprendizado prático e socialmente crítico das disciplinas cursadas com a orientação de um professor que por sua vez, complementa, atualiza e enriquece a atividade acadêmica curricular. A Figura 10 ilustra a participação do bailarino bolsista/instrutor Rodrigo Andrade na 3ª edição do Sesc em Dança Blumenau, e

na sequência a figura 11 como um exemplo da diversidade dos espaços onde o grupo realiza suas apresentações e trabalhos científicos como resultado de suas produções.

Figura 10 – Grupo da Danças Contemporâneas da FURB – Trabalho coreográfico de Rodrigo Andrade



Fonte: Acervo Facebook , Grupo de Danças da FURB.

Figura 11 – Grupo de Danças Contemporâneas/Trabalho apresentado no evento científico ENPEX³⁰



Fonte: Acervo Facebook , Grupo de Danças da FURB

As imagens acima nos mostram como as metas são delineadas e atingidas durante o processo de formação inicial de dança no curso investigado.

³⁰ Encontro de Ensino Pesquisa e Extensão (ENPEX) do Centro Universitário de Brusque. No registro, o acadêmico Stanley Carvallo.

A formação acontece nos diversos espaços, interno e externo universidade, através de atividades e eventos específicos da área.

4.3.1.3 Grupo de Danças de Salão

No projeto de extensão da FURB, as aulas de dança de salão aconteciam duas vezes por semana com oficinas para a comunidade, em sua maioria oficinas de forró ministradas pelo bolsista/instrutor Abner Sanlay Cypriano. Observa-se que as oficinas aconteciam em diferentes espaços e, com isso, a prática comunitária da dança se dava por meio de pesquisas e estudos em diferentes ocasiões, com uma diversidade de experiências e interações comunitárias. Destacam-se as oficinas para “intercambistas do projeto AIESEC Blumenau, para o público na Feirinha da Servidão e no Interação FURB que apresenta a universidade a estudantes do ensino médio por meio de oficinas” (Souza *et al.*, 2021, p. 175). Na sequência, a Figura 12 ilustra a participação do grupo nesses eventos.

Figura 12 – Grupo de Danças de Salão da FURB - Oficina na Feirinha da Servidão



Fonte: Acervo Facebook , Grupo de Danças da FURB

4.3.1.4 Grupo de Danças Urbanas

O Grupo de Danças Urbanas da FURB, fundado em 2016, teve como “primeira bolsista/instrutora a acadêmica do curso de Educação Física Bruna

Hank, de Blumenau”, que apresentou seu primeiro trabalho coreográfico intitulado New Project, na Mostra Integrada de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (MIPE) (Souza *et al.*, 2021, p. 176). Na Figura 13 é possível observar como o grupo tinha um bom número de integrantes e sua participação em festivais de dança.

Figura 13 – Grupo de Danças Urbanas



Fonte: Página do Grupo de Danças da FURB, no Facebook.

4.3.1.5 Grupo de Danças Espanholas

O Grupo de Dança Espanhola, fundado em 2020, por causa da pandemia provocada pela Covid 19, já no seu terceiro encontro foi impossibilitado de continuar seus trabalhos, pois o governador de Santa Catarina lançou um decreto determinando a suspensão das atividades presenciais das universidades. Para que o projeto, que ainda estava se constituindo, continuasse ativo, foi realizada uma série de *lives* que atravessaram as fronteiras Brasil e Espanha, trazendo diversos profissionais que trabalham com Dança Espanhola e Flamenco (Souza *et al.*, 2021 p. 178). Conforme as temáticas iam sendo desenvolvidas, os participantes do projeto tiveram a oportunidade de compreender mais sobre a complexidade dessa cultura e, após a sétima live realizada, iniciou-se um processo de estudo sobre o conteúdo que estava sendo produzido (Souza *et al.*, 2021, p. 178). Pela coleta de dados a partir de um questionário respondido pelos profissionais que participaram das *lives* e dos *feedbacks* das alunas do projeto, obteve-se em um estudo acadêmico com

abordagem qualitativa com intuito em verificar qual entendimento dessas pessoas sobre a complexidade cultural que é o Flamenco (Souza *et al.*, 2021, p. 178).

Em relação aos grupos de dança e aos projetos de extensão, a Universidade Regional de Blumenau demonstra acolher e incorporar os projetos e ações artísticas culturais no contexto da região do Vale do Itajaí (SC), oportunizando, de forma intencional, novas formas para a construção do saber. De fato, percebe-se o quanto a valorização cultural contribui para o desenvolvimento da região e integração social. No que tange à área da dança, reconhece-se a extrema relevância dada à trajetória estável dos projetos e grupos de extensão de dança. Nota-se que esses projetos ampliam as perspectivas em torno da formação de professores de dança em nível superior. As atividades desenvolvidas oferecem espaços abertos entre a universidade e a comunidade, o que resulta em conhecimento através da observação das relações que ali se constroem.

5 NA VOZ DOS PROFESSORES: DUAS FRENTES DE DISCUSSÃO

Construir novos saberes sobre a formação inicial de professores de dança para atuar na escola básica traz o entendimento de como a docência em dança é um trabalho complexo, que requer responsabilidades pedagógicas das quais a universidade e a escola se tornam o campo de formação e constituição de sujeitos. Acompanhar o movimento legal para o ensino da dança e a implementação de um novo curso de formação docente em dança, pioneiro em Santa Catarina, que luta pela sua permanência, nos conduz a pensar que a dança precisa de pessoas que acreditem nela e que ao mesmo tempo percebam a potência da formação em dança.

Tal perspectiva nos reporta a muitos desafios, sejam eles culturais, sociais ou políticos, e mesmo que se tenha medo de enfrentá-los, é preciso coragem para seguir adiante, apesar do medo, e acreditar que é possível traçar o caminho da docência em dança. Já se teve uma geração com muito mais dificuldade de acesso ao ensino superior voltado para a linguagem da dança, tanto para a formação de licenciatura em dança quanto para o campo de trabalho de um docente em dança, que é a escola.

Hoje, a Dança é uma disciplina obrigatória na educação básica, a partir de um dispositivo legal da Lei das Diretrizes e Bases, a LDB n. 9.393/96 e LDB n. 13.278/16. Portanto, o estudante interessado em se profissionalizar e tornar-se um docente em dança tem a possibilidade de fazer essa formação. Não pretendo aqui esgotar a discussão acerca dos cursos de formação de professores, especialmente de dança, pois as incertezas ainda se fazem presentes, tendo em vista a complexidade do tema e como essas discussões vêm se aprofundando nos últimos tempos. Nesta investigação, os dados revelam que há uma preocupação para a formação de professores de dança artista e pesquisador e que o processo formativo desse profissional depende ainda da consolidação de um novo curso de Licenciatura em Dança na Universidade Regional da Blumenau. Depende da permanência desse curso a criação das tensões necessárias para a abertura de mais outros cursos de dança.

O primeiro ponto a destacar está centrado no referencial teórico adotado, tecendo aproximação ao tema de formação inicial de professores licenciados em Dança e a constituição da identidade desse profissional. Considerei duas frentes

de discussão: a primeira, que permite conhecer as complexidades de uma formação inicial docente em dança considerando a urgência de uma proposta formativa. Logo, a criação e implementação de um novo curso de Licenciatura em Dança proposto pela Universidade Regional de Blumenau, pioneiro em Santa Catarina. A segunda, a constituição identitária do professor formado e licenciado por esse curso e as possibilidades e dificuldades encontradas no trajeto formativo. Conforme apontado, o tema da formação inicial do professor de dança envolve, para além das questões profissionais e fundamentos específicos da área, a significação das experiências vividas pelos sujeitos, ou no campo da dança ou na própria escola de educação básica. Entende-se portanto que todas essas experiências são formativas pelo investimento pessoal imerso em cada pessoa.

5.1 PRIMEIRA FRETE DE DISCUSSÃO: A FORMAÇÃO DOCENTE EM DANÇA A PARTIR DE UM NOVO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA NA FURB

No Brasil, a discussão em dança no contexto universitário, além de recente, é fundamental para enfrentar os desafios que compõem a formação de um profissional docente para atuação em dança (Aquino, 2010; Strazzacappa; Morandi, 2006), sobretudo nos cursos específicos de licenciatura em dança, cujo objetivo está em formar professores para atuarem nas escolas básicas. Por esse motivo, a intenção do estudo esteve atrelada à reflexão do desenho curricular do primeiro curso de licenciatura em Dança do estado de Santa Catarina. Nas palavras da professora tanto de Arte quanto de Teatro na FURB, Carolina Carvalho, também professora de disciplinas no curso de Dança, entre elas, Laboratório de Arte Estética na Educação, reconhece-se o testemunho da significância de um novo curso de Licenciatura em Dança em Blumenau.

[...] Nossa, o curso de Licenciatura em Dança da FURB, ele é bastante significativo, principalmente se nós pensarmos que ele vem a ser o primeiro curso do nosso estado, pensando que nós já viemos pensando com a formação de artistas das artes visuais, com o artista da música, do teatro, mas nós não tínhamos um curso que pensava a formação do artista de dança em Santa Catarina. A gente percebe a dança com uma presença significativa no estado, não só em Blumenau como em todo o estado, então a gente vê a produção de dança no estado, a gente vê as escolas de dança, a gente tem ciência dos festivais de dança que são muitos, mas até então a gente não via a formação específica da formação desse profissional e o que a gente

vem percebendo com os nossos estudantes é um avanço no sentido de dialogar mesmo sobre os estereótipos e a quebra dos estereótipos na dança. E eu acredito que o curso de Dança consegue abrir essas discussões com nossos estudantes, além, claro, da compreensão de uma metodologia que é voltada para esse corpo que dança, que é voltada para a criança que dança, que é voltada para esse corpo em movimento. (Caroline Carvalho, 8/3/2024)

Portanto, trazer a dança para o ambiente escolar é criar tensões sob essa prática artística, visto que, muitas vezes, a escola não está preparada para um dos principais objetivos da dança, que é o da criação. Assim, a presença de um profissional qualificado vem com uma condição: a de colocar os processos de criação em dança como Arte dentro da grade curricular. Logo, a dança vem ocupando um outro lugar que não o de adereço. O estranhamento é necessário porque, para mudar uma realidade, primeiramente é preciso apropriar-se dela, o que é bem diferente de se adaptar e posteriormente, acomodar-se. Portanto, exercer a profissão docente em dança na escola requer uma formação apropriada para atuar nesse lugar. O futuro professor precisará de uma rede de apoio que o faça compreender esse universo e, a partir disso, usar de habilidades para transformar o conhecimento adquirido em novos saberes para o ensino-aprendizagem.

A apropriação docente implica vários fatores que servem como motivação para um desenvolvimento docente satisfatório para a permanência desse professor diante dos conflitos existentes em sala de aula. De acordo com Tardif e Lessard,

[...] a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente escolhas epistemológicas. Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um “ponto de vista aéreo” que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis. (Tardif; Lessard, 2014, p. 41)

Na fala da egressa do curso de Licenciatura em Dança da FURB Michele Chaves é possível perceber esses estranhamentos quando reconhece suas dificuldades como docente em dança na escola básica:

[...] Minha dificuldade para trabalhar com o ensino da dança dentro da educação básica foi a mesma que encontrei para trabalhar com o ensino de história. Vejo o processo de educação escolar cortado, podado, centralizador, cada um na sua área do saber. Não há uma interação entre as linhas dos saberes, uma conexão, um raciocínio

lógico entre as áreas. É compreensível ver porque a classe educacional não é unida, em geral não conseguem perceber que a linha do processo de ensino e aprendizagem é contínua, um terno espiral que liga uma a outra. (Michele Chaves, 15/2/2024)

Por sua vez, o egresso do curso de Licenciatura em Dança da FURB Nathã Luiz Schug, sobre a escola ainda não estar preparada para receber a dança como parte do currículo, como conhecimento, testemunha:

Na minha realidade em questão, vejo a dança sufocada na escola. Não tem muitos espaços e gestores geralmente não estão abertos a um ensino de dança como área do conhecimento. A dança é “tumulto” e o mesmo pode desbalancear a educação tradicional pintada de “novo”. A dança é lembrada somente quando é necessário para momentos festivos, como festa junina e auto de natal, são raras as gestões que estão abertas, e mesmo assim, quando abrem a oportunidade, os pais e comunidade podem fazer objeção contra. (Nathã Luiz Schug, 20/2/2024)

José Waldir Coral dos Santos, também licenciado em Dança da primeira turma da FURB, testemunha:

O ensino da dança na escola é essencial, no entanto ainda temos um longo caminho pela frente para fazer com que a comunidade escolar entenda verdadeiramente a importância da dança neste ambiente, pois enquanto gestores, diretores e professores não perceberem isso, continuaremos com essa visão da dança como “conteúdo de menor importância”, nunca teremos o mínimo necessário para uma prática adequada de dança, sempre disputando espaços e tendo que montar “dancinhas” para datas comemorativas. (José Waldir Coral dos Santos, 22/2/2024)

Stefanie Müller, também egressa do curso de licenciatura em Dança da FURB, comenta:

Acredito que o primeiro e maior desafio esteja mais relacionado à compreensão da dança com entretenimento, que é muito comum em determinados contextos. Se algo é considerado supérfluo na sociedade, na escola isso tem reflexos. Na história do ensino da arte, a trajetória da dança é muito recente em relação às artes visuais, por exemplo. Assim, há diversos estigmas, barreiras e falta de entendimento sobre a dança na escola. Outra questão são os estereótipos em torno das técnicas de dança sistematizadas e das práticas em escolas de dança e conservatórios, pois muitas pessoas

ao pensar na dança na escola acreditam que será a mesma desenvolvida nesses outros espaços. E quando dentro de uma escola de educação básica todos esses desafios estão presentes, há questões com a gestão e os demais professores da instituição, outras com os estudantes e até mesmo a própria estrutura física das instituições interfere no desenvolvimento dessas aulas. A dança ainda é percebida em algumas instituições como entretenimento nas confraternizações e festas realizadas, e não como uma área de conhecimento. (Stefanie Müller, 25/2/2024)

Pela análise das narrativas podemos perceber algumas justificativas no que se refere à complexidade que se instala na formação de professores de dança que adentrarão o ambiente escolar. Em primeiro lugar, a inclusão da dança nos currículos de escolas básicas está crescendo, pois já é uma obrigatoriedade, e isso torna urgente a formação e implantação de graduações para que tenhamos mais profissionais qualificados para exercer a docência em dança. Também é necessário que escola e sociedade entendam a dança como área do conhecimento e, por conseguinte, acreditem que a profissão docente em dança é um fato desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 13.278/2016, que tornou obrigatório o ensino da dança nas escolas e estabeleceu um prazo de cinco anos para a implantação dessa linguagem artística no currículo escolar, trouxe um reforço aos diálogos sobre a importância de licenciaturas em dança.

Visto isso, o curso de Licenciatura em Dança criado e implementado no segundo semestre do ano de 2017 pela Universidade Regional de Blumenau veio fortalecer o Departamento de Artes dessa mesma instituição que contemplava o então curso de Artes em três habilitações: Licenciatura em Música, Licenciatura em Artes Visuais e Bacharelado em Teatro. Percebe-se que as linguagens artísticas já se faziam presentes muito antes da implementação do curso de Licenciatura em Dança e que esta linguagem, mesmo sem um curso, já se fazia presente nos ambientes da instituição através do Grupo de Dança Alemã. Isso demonstra como a cultura da dança já estava presente, embora de modo amador. Entretanto, sua existência aparece também como uma questão política que aponta para muitas coisas: que é possível a dança dentro da universidade; que é possível ter grupos de dança na universidade; e que é possível pensar a dança como uma emergência em termos de área do conhecimento.

Com a discussão sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a formação docente se amplia e, uma vez que as normas apontam para novos rumos no campo da arte, incluindo dança e excluindo o termo habilitação e consequentemente a alteração dos Projetos Pedagógicos que passaram a ser pensados em sua especificidade de linguagem artística, a FURB ligeiramente inicia a movimentação para atender às demandas de mercado de trabalho que viriam a surgir, como, por exemplo, a de professores licenciados em Dança.

Ao destacar a importância das atividades e dos eventos de dança no estado de Santa Catarina, o professor Jessé Da Cruz, ex-coordenador do curso de Dança – Licenciatura da FURB, comenta que:

Santa Catarina é um estado que tem um cenário grande na área da dança, da cultura e na área do entretenimento. Então não dá para desconsiderar que há a base de entretenimento no nosso estado porque temos muitas festas típicas, por termos parques temáticos e por termos grandes eventos no estado, o que permite essa condição, mas também. Santa Catarina sempre ficava à margem dessa questão da pesquisa em dança, então a criação do curso de Licenciatura em Dança potencializa este outro lugar, primeiro enquanto a área de conhecimento específico para atender às outras necessidades que eram nossas necessidades já de muito tempo. Eu falo que, quando eu cheguei em Santa Catarina, já havia essa discussão no estado. E isso só tinha que fomentar principalmente na área da pesquisa em dança, porque era o que faltava no estado, comparado aos outros estados. Isso porque se não tinha uma graduação em dança em Santa Catarina. Então eu acho que o principal movimento de ter essa graduação em Santa Catarina é para além de suprir a necessidade, é para possibilitar outras ferramentas, principalmente como as pesquisas e o trabalho na sala de aula com dança. (Jessé da Cruz, 22/2/2024)

É nesse momento de grande movimentação social e cultural que a instituição propõe a criação do curso de Licenciatura em Dança. Nessa movimentação legal, a instituição reúne uma comissão de professores para organizar e delinear o processo de aprender a ser professor de dança no âmbito de um curso de licenciatura.

No que se refere à necessidade de criação de um curso de Licenciatura em Dança para Santa Catarina, entre os entrevistados que fizeram parte da comissão de escrita do Projeto Pedagógico do curso, todos apontaram sua necessidade, uma vez que responderam sobre a importância de qualificar e habilitar, sob o ponto de vista pedagógico, os estudantes para atuarem nesse campo de trabalho. Sobre esse aspecto, Maro Aurélio da Cruz Souza, reflete:

[...] A gente tem muito mais pessoas formadas em artes visuais do que nas outras áreas de conhecimento, de outras linguagens artísticas, e nós entendíamos que na FURB a gente tinha que cumprir

com uma resolução que dizia que a partir daquele ano todos os cursos de artes deveriam ter uma formação específica. Então quem quer trabalhar com teatro faz formação de teatro, quem quer trabalhar com dança faz formação em dança, quem quer trabalhar com música faz formação em música. Até então era um curso de artes generalista e tinha as habilitações, habilitação em teatro, habilitação em artes visuais, etc., o que acabava limitando o entendimento do tempo de aprofundamento em uma dessas linguagens. Então nós entramos com esse conhecimento, de que vamos formar um professor de dança atento à diretriz nacional de formação de professores, mas com as especificidades da dança que dialogam diretamente com as outras três linguagens artísticas. Se você olhar o projeto pedagógico da FURB, vai ver que ela tem relação com curso de Música, com o curso de Artes Visuais com curso de Teatro porque as artes estão interligadas. Portanto, a ideia está em provocar e tencionar a possibilidade de criar coisas diferentes do que já se faziam em outros espaços. Então o curso foi pensado dessa forma, para colocar em foco a formação de professores. (Marco Aurélio da Cruz Souza, 16/2/2024)

Por sua vez, acrescenta Carla Carvalho:

A Licenciatura é sempre um desafio porque tu recebes professor jovem, com desejo de ser professor, mas, ao mesmo tempo, existem professores que vêm de uma formação continuada e com um perfil diferenciado, com o perfil de alguém que transita na escola de educação básica com tudo o que tem de bom e com tudo o que tem de complexo na educação básica. Então, poder olhar essas duas realidades foi bem importante para entender o perfil de um professor e o perfil que na universidade nós precisávamos pensar no processo formativo que foi voltado mesmo para a educação básica, porque tem complexidades no nosso contexto social que são muito presentes na escola e que nem sempre na licenciatura a gente as discute de forma tão próxima do contexto da escola. Então eu acho que, nessa licenciatura que tu estás investigando, essa foi uma preocupação nossa desde o começo do curso, pensar um processo formativo no qual os estudantes estivessem muito próximos da escola em vários momentos, desde o início do curso. (Carla Carvalho, 18/3/2024)

Analisando todos esses depoimentos e falas, observa-se o estado de Santa Catarina possui muitas ações em prol do entendimento da importância da dança na vida das pessoas. Ora, a dança estando presente na escola, nas academias, na universidade, nas socializações comunitárias, o estado só tem a ganhar em seu desenvolvimento sociocultural. Também, através do testemunho dos entrevistados, é possível perceber que há concordância sobre a íntima relação que existe entre a dança, uma das linguagens artísticas, com a educação. Portanto, música, teatro, artes visuais e dança são atividades culturais que devem ser ensinadas na escola de forma a auxiliar a aprendizagem e conforme consta nas Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Quanto ao processo de implementação do curso de Licenciatura em Dança no estado de Santa Catarina, na opinião dos entrevistados, foi bastante positivo,

uma vez que se compreende a importância de habilitar e qualificar, sob o ponto de vista pedagógico, professores para atuarem nas escolas básicas.

Nasce então, no ano de 2017, o primeiro curso de Licenciatura em Dança, pioneiro em Santa Catarina a fim de suprir a ausência de um curso de educadores de dança para atuarem na escola básica no estado de Santa Catarina. Esse curso veio a impulsionar a formação superior específica em dança no nosso estado, o que vem contribuir para o desenvolvimento cultural e artístico não somente da região do vale do Itajaí, mas do Brasil como um todo, visto que o curso recebe alunos de todos os estados brasileiros.

Observa-se que as discussões em torno da abertura de um novo curso de licenciatura em dança em Santa Catarina não foi uma tarefa fácil e única da FURB, outras instituições já haviam despertado para essa necessidade, mas foi em Blumenau que essa força mobilizadora veio a acontecer. Por um lado, a Universidade cumpria com o seu papel social enquanto, por outro lado, um grupo de pessoas trabalhava para o entendimento quanto à importância dos processos formativos para o profissional em dança que atuará no ambiente escolar.

Analisando a base curricular para a formação de professores do curso de Licenciatura em Dança da FURB, observa-se, através do Projeto Pedagógico do Curso, a preocupação pela formação de professores de dança, dançarinos e pesquisadores para atuarem no campo da dança tanto em espaços de ensino formal quanto não formal. O Projeto Didático Pedagógico dialoga com quatro campos importantes de atuação. Esses campos procuram dar uma dimensão mais abrangente à dança de forma a propor uma formação nas dimensões poéticas, teóricas, estética/estésica, éticas e técnicas. Portanto, a ideia é a constituição de um professor de dança mais reflexivo, que seja também um artista e um pesquisador em dança de forma a atuar como um agente mediador em dança. Na fala do professor entrevistado Marco Aurélio Da Cruz Souza, é possível perceber a preocupação com o perfil formativo docente para atuar na escola básica:

[...] Então, no centro, temos um núcleo, que é a formação didático pedagógico do professor de dança, mas esse professor de dança terá outros componentes onde a gente fez uma figura, outros símbolos que se relacionam com as especificidades da área, por exemplo, os saberes técnicos, os saberes históricos da dança, técnicos da dança, antropológicos da dança, a anatomia da dança, enfim, então isso tudo circunda a relação direta com essa formação de professor para entrar na educação básica, considerando atuar com os saberes específicos

da dança, os saberes poéticos. (Marco Aurélio Da Cruz Souza, 16/2/2024)

Nas palavras da professora Carla Carvalho encontramos:

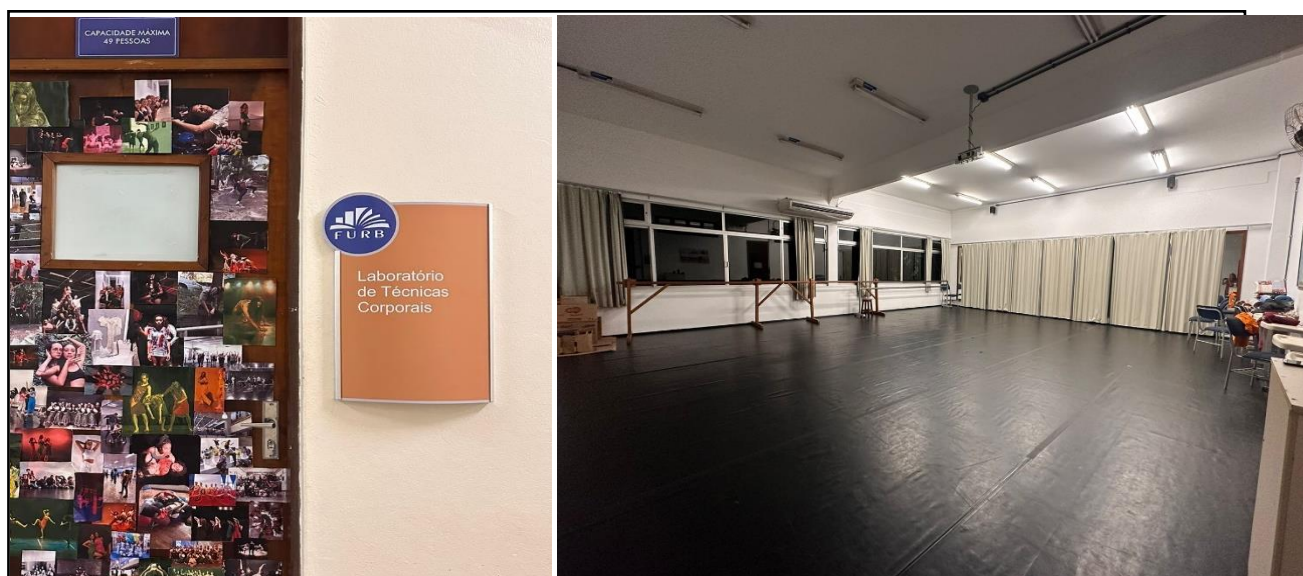
[...] Eu acho que, nessa licenciatura que tu estás investigando, essa foi uma preocupação nossa desde o começo do curso, pensar um processo formativo no qual os estudantes estivessem muito próximos da escola em vários momentos, desde o início do curso. Aí temos dois aspectos, a formação estética, a fim de manter os estudantes com a relação com a dança em si enquanto área específica de formação. Então não podia faltar o conhecimento em dança, o conhecimento estético, o conhecimento artístico, e não podia faltar o contato com a escola, essa dimensão também para a educação básica. Porque os outros espaços de educação no qual a dança pode atuar, muitos já tinham experiência de educação não formal. Agora, no espaço da educação básica, existem singularidades que não poderiam deixar de ser pensadas tanto na matriz curricular quanto no projeto pedagógico. Então, no mesmo tempo que eu, no caso, tinha a clareza da necessidade desses dois lugares bem específicos, também precisávamos pensar em como fazer isso, de maneira que deixasse o curso atraente para esses profissionais. (Carla Carvalho, 18/3/2024)

Uma vez que a ideia era pioneira para o estado de Santa Catarina, compreende-se que a criação do curso se deu como um ato de coragem, num momento oportuno, de muitas reivindicações no estado por parte de pessoas que acreditavam na dança como profissão docente. Alguns diferenciais foram importantes para compor o núcleo didático e pedagógico, a exemplo das disciplinas de Gestão e Organização da Escola, Teorias e Práticas Curriculares e Pedagógicas, Políticas Públicas e Legislação da Educação Básica. Com uma estrutura curricular em consonância com o que diz na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, percebe-se que o conhecimento acadêmico em dança adquirido caminha junto com a prática profissional docente em dança.

Portanto, entende-se que a proposta pedagógica do curso foi toda elaborada de acordo com os documentos oficiais para o processo de formação inicial do professor licenciado. Isso é conferido tanto na proposição dos quatro campos de atuação do Projeto Pedagógico do Curso quanto pelas falas dos entrevistados. Todos demonstram uma constante preocupação em preparar os estudantes tanto para o domínio das técnicas de dança quanto para o desenvolvimento de metodologias que envolvem a construção do professor artista pesquisador.

Outro ponto interessante para discussão diz respeito ao campo denominado Competências Técnicas, com disciplinas de competências técnicas, como, por exemplo, Produção e Projetos Culturais, Projeto de Pesquisa em Dança, Maquiagem e Caracterização, e outras. Observa-se que essas disciplinas são desenvolvidas em espaços especializados. São ambientes com uma estrutura diferenciada, própria para aulas de dança clássica, dança moderna, jazz, dança contemporânea e assim por diante, onde a técnica, a poética e a pesquisa em dança se constroem. Na figura 14 é possível conferir essas salas de aula.

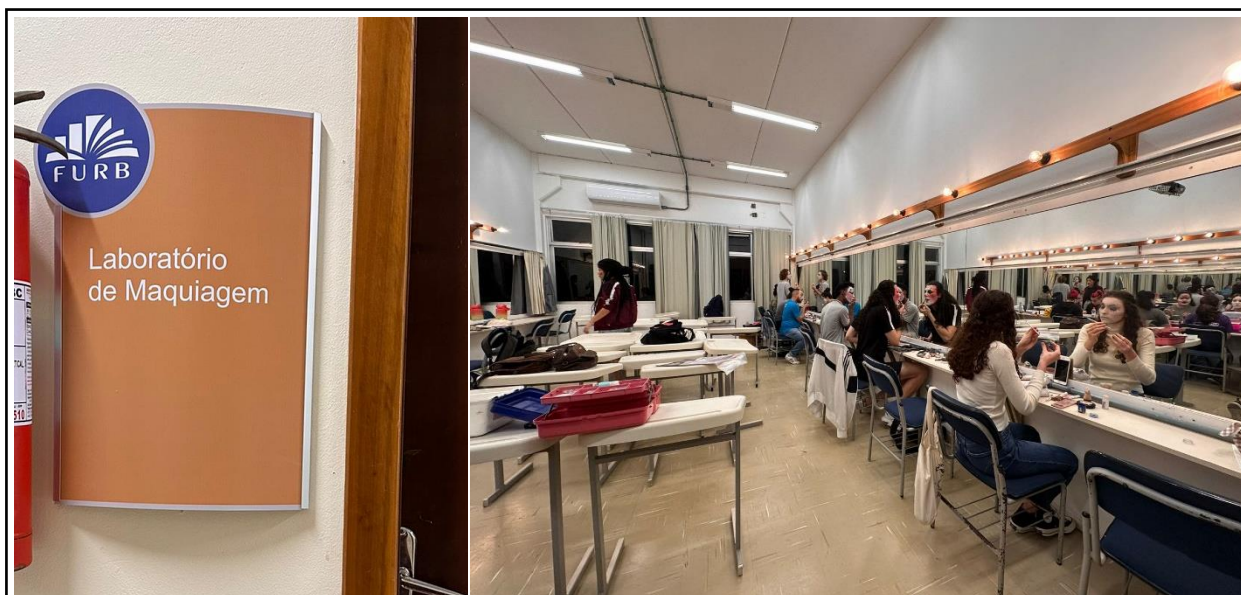
Figura 14 – Sala de aula – Laboratório de Técnicas Corporais



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A sala, que recebe o nome de Laboratório de Técnicas Corporais, é equipada com materiais importantes para aula de dança, como, por exemplo, barras, o tapete de borracha, chamado de linóleo, e espelhos que ficam posicionados atrás de cortinas que se abrem e fecham conforme a necessidade da aula. Esses ambientes, por serem peculiares para a dança, tornam-se convidativos para a formação artística e também pedagógica do aluno em formação. Seguindo nesse sentido, observa-se na Figura 15, a sala onde são desenvolvidas as disciplinas de maquiagem. O ambiente é equipado com espelhos e luzes ao redor, onde os acadêmicos são incentivados a construir saberes através do processo da maquiagem cênica.

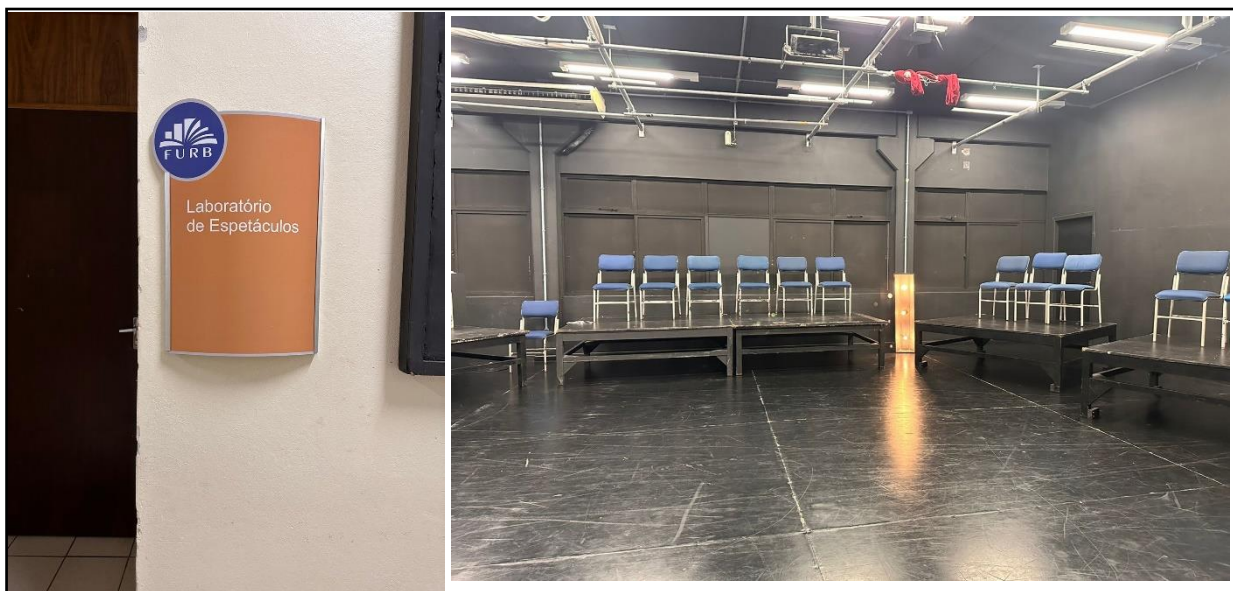
Figura 15 – Sala de aula - Laboratório de Maquiagem



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Na sala de “Laboratório de maquiagem” é possível observar os processos pedagógicos que envolvem a pesquisa e a fundamentação acerca do papel da maquiagem cênica em apresentações de dança. Os estudantes têm a oportunidade de investigar como a maquiagem cênica na dança é capaz de afetar o espectador ou intérprete da dança. Seguindo pelos corredores do bloco dos cursos de Artes, Teatro e Dança, temos a sala denominada “Laboratório de Espetáculos”. Ao adentrar a sala, observa-se a proposta de um ambiente preparado para as investigações nesse sentido, com uma caixa cênica multiuso, algumas cadeiras, paredes escuras e luz cênica. Os estudantes têm a oportunidade de ter experiências artísticas e pedagógicas. Na Figura 16 é possível observar esse espaço cênico e, na Figura 17, os alunos ensaiando suas técnicas corporais para uma apresentação de dança contemporânea.

Figura 16 – “Sala de Laboratório de Espetáculos”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 17 – “Sala de Laboratório de Espetáculos”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

O investimento nesses ambientes apropriados para o fazer artístico funcionam como estratégias transformadoras para o aprendizado ao que se propõem no campo de Formação Estética/Estésica e Ética. Nesses espaços, os estudantes podem pesquisar, criar, experimentar na prática àquilo que buscam na teoria. O ambiente apropriado é uma forma de ampliar o saber estético, que por sua vez significa um processo de sensibilização do próprio fazer docente.

Conforme pontua Nóvoa, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade” (1992, p. 13), ou seja, a formação necessita encontrar espaços que corroborem com a interação pessoal e profissional do professor. Nesse caso, entendemos essas salas de laboratórios de maquiagem, de técnicas corporais, de espetáculo, como uma possibilidade de reflexão e discussão na formação inicial, através da experimentação.

Embora haja o reconhecimento quanto à importância de se investir numa formação de professores com a predominância de conteúdos teóricos e técnicos, essa formação necessita também de investimento no desenvolvimento em sentido mais amplo. É inegável a importância da busca teórica, entretanto o saber está muito além disso, pois a formação de professores constitui-se como uma formação crítica e ação pedagógica em construção, realizada de forma complexa e diversa, apresentando novos modos de ser, sentir, agir e reconhecer-se na identidade de um professor. A figura do professor é a pessoa com dimensões inseparáveis, pois não se têm como separar a pessoa do professor nem o professor da pessoa (Nóvoa, 2009).

Analisando as disciplinas de Dança e Educação Inclusiva, Metodologia do Ensino da Dança Escolar, os Estágios em Dança Escolar, Estágios em Dança em Espaços não Formal, Estágios em Dança em todos os níveis – infantil, fundamental e médio – viabilizam uma formação próxima à prática profissional. Os estudantes são capacitados para a docência em diferentes setores da comunidade.

Outro ponto relevante de análise são os projetos de extensão, como, por exemplo, o projeto “Núcleo de Ensino da Dança na Escola”, os cursos de curta duração oferecidos na área da Dança, Cultura e Educação – o “Finalizarte”, a semana da Dança na FURB, os próprios grupos de dança da extensão, dão visibilidade diferenciada para o ambiente acadêmico, no caso, a instituição da FURB. Observa-se que a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão proporciona integração entre a Instituição e a comunidade. Por sua vez, isso vem possibilitar o aprendizado social e crítico dos estudantes orientados pelos seus professores. Acredita-se que essa formação foi um referencial para os egressos, quando explicitam em suas falas:

[...] tantos os estágios quanto as práticas dos componentes curriculares foram essenciais na minha formação em Dança. Uma das práticas que realizamos na graduação e que mais me marcou aconteceu em uma escola isolada de Blumenau. Lá nos dividimos em grupos e desenvolvemos diversas atividades com as crianças, que iam desde reconhecimento corporal a fruição estética. Todas as atividades que fizemos naquele dia, adaptei-as para as turmas que atuei na educação básica e desenvolvi junto com os estudantes. (Stefanie Müller, 25/2/2024)

[...] fazer parte como instrutora dentro de um projeto de extensão dentro da universidade foi extremamente significativo na minha formação em licenciatura em Dança. No começo, tinha dificuldade em como unir tais conhecimentos na prática. Parte dos meus estágios, como também instrutora do projeto de extensão Danças Espanholas da FURB, foram remotos (*online*). Tivemos que, além de elaborar uma aula de licenciatura em dança, elaborar de forma online. Foi desafiador, mas também foi gratificante ver que o ensino da dança (artes) faz parte de uma pesquisa que vai além do corpo. Aprendemos com as memórias (vivências x experiências). Elaborei diversas *lives*, unindo outros profissionais de diversas áreas para fomentar sobre Dança x História x Geografia x Física x Matemática... unindo ao conhecimento do corpo como um “aglomerado” de saberes em potencial. (Michele Chaves, 15/2/2024)

[...] As práticas e estágios realizados são de extrema importância na formação do professor artista. Elas nos tiram da zona de conforto e nos colocam em outros contextos que, não fosse exigência do curso, talvez, nunca experimentássemos. A educação infantil, o ensino fundamental e médio, os espaços não formais, a dança clássica e contemporânea, a dança popular, enfim, realizar o curso nos possibilitou diferentes experiências. Creio que este seja o propósito de uma graduação, não especializar-se em uma modalidade ou aprofundar-se em algo que nos é prazeroso, mas despertar novos olhares, novas percepções e novas possibilidades, ampliando conhecimentos. (Ana Paula Darolt, 25/2/2024)

Analisando os testemunhos, é possível perceber que a proposta curricular deu condições aos futuros docentes para desempenharem suas práticas profissionais. García (1999) traz a formação como um processo contínuo de transformação no qual tudo precisa ser valorizado, desde a fase do aluno na educação básica, passando pela graduação, estendendo-se ao longo da vida docente. Isso vem ao encontro do conceito de identidade de Hall (1987), que afirma a identidade como formada e transformada continuamente através das relações que nos são apresentadas. Se a formação inicial acontece no espaço universitário, é lá que as experiências em dança precisam estar. Se a formação inicial se firma na escola, é lá que a dança precisa estar. Ou seja, universidade e escola precisam estar juntas na formação inicial docente.

Para dar continuidade ao estudo, os resultados a longo e médio prazo tornam-se achados para a discussão em desenvolvimento. Há muitos pontos a serem analisados, discutidos e refletidos, portanto continuo assumindo o desafio de caminhar em trilhas movediças de forma a promover mais reflexões sobre o tema investigado. A seguir apresento a segunda frente de discussão, para elucidar como se constitui a identidade do profissional que atuará com a dança na escola básica.

5.2 SEGUNDA FRENTE DE DISCUSSÃO: A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR LICENCIADO EM DANÇA DA FURB

Início este subcapítulo com uma pergunta: como se dá o processo identitário de um professor licenciado em Dança? Ao mesmo tempo em que essa pergunta é pontual e específica para os profissionais da dança, ela também lança uma outra questão importante que, por ser recente, principalmente em Santa Catarina, é chamar a atenção para a emergência de novos posicionamentos identitários para os professores de Dança. Portanto, pretendo refletir neste momento como as identidades dos professores de dança vão se constituindo ao longo de suas vidas, desde seus primeiros contatos com a dança, em sua maioria ainda na infância, passando por uma qualificação acadêmica em nível superior e após exercer a docência em dança na escola.

Dar voz aos licenciados em Dança no estado de Santa Catarina é uma forma de valorizar suas experiências e ir de encontro ao que afirma Nóvoa (1992) quando sugere que, nas últimas décadas, quando se pensa em formação docente, a pessoa do professor passa a ser o foco dessas discussões. Logo, conhecer a história de vida do professor é uma forma de abrir caminhos para compreender o exercício de uma profissão docente.

Quando peço as egressos do curso, pelo questionário, para fazerem um breve relato sobre seu processo formativo e profissional em dança, obtenho como resposta:

[...] Sou formada na primeira turma do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Regional de Blumenau – FURB (2021/02), pioneira no estado de Santa Catarina. Tive minha primeira experiência formal com a dança aos seis anos de idade, através de aulas na escola pública e, com isso, tomei gosto por esta arte, participando e obtendo diversas premiações em eventos e festivais do estado. (Larissa A. Kremer, 21/2/2024)

[...] Comecei a dança desde os cinco anos de idade, dentro da minha escola, que era de ensino metodista. Fazia aulas de dança (dança escolar), esporte de atletismo, canto coral, teatro e também fazia parte do grupo de poesia. Sempre gostei muito de estar envolvida na arte. [...] Aos nove anos comecei meus estudos em uma escola técnica de dança clássica espanhola (sistema bolera), na Escola de Danças Espanholas e Sistema Flamenco na cidade de Passo de Los Libres-Argentina, província de Uruguaiana (minha cidade natal). Nessa escola, formei-me aos 18 anos, participei de diversos festivais no Brasil e no exterior, lecionei nessa escola até os 20 anos de idade. (Michele Chaves, 15/2/2024)

[...] A Arte esteve muito presente em minha vida ainda na infância, expressando-se através da escrita, da imagem, da interpretação e do movimento. Hoje, para além de uma profissão, é parte fundamental de sua existência. (Ana Paula Darolt, 25/2/2024)

[...] Comecei meus estudos na dança pelo ballet clássico, mas transitei por outras modalidades como jazz, dança contemporânea e folclore. Fui bailarina no Grupo de Dança Contemporânea da Furb (2016-2020). Atuei como bailarina e secretária do Grupo de Danças Alemãs da Furb (2017-2022) e atualmente sou uma das instrutoras do grupo. Participei de projetos culturais como coreógrafa, intérprete-criadora e coordenadora. Em 2018 comecei a atuar como professora em espaços não formais e depois em espaços formais de educação. (Stefanie Müller, 25/2/2024)

Ao analisar as falas, observa-se que as experiências na dança iniciaram muito antes da decisão de tornarem-se professoras. Antes de escolherem ser professoras, escolheram a dança, que por sua vez produziu por muitos anos o prazer de serem artistas. Essas experiências pessoais são construídas por muitas práticas corporais, representações cênicas, convívio social em grupos de dança, que fazem parte de um coletivo de pessoas engajadas em sua arte. Essas práticas corporais ao longo de suas trajetórias devem ser consideradas como constituintes da identidade de um saber artístico. Assim, a identidade vai adquirindo sentido por meio das convivências sociais, por identificação com um coletivo e também pelas diferenças. Conforme pontua Hall, “a identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção” (2002, p. 106). Portanto, a identidade do artista, do bailarino, não é algo definitivo, mas um meio de identificação e, por sua vez, a construção de um movimento que ainda não está acabado. Entende-se que as escolhas, nesse período de vida, ainda não estão definitivas.

No entanto, o simples fato de estar envolvido com a dança numa formação prévia, ou de gostar de dançar e passar parte de sua adolescência embebido no mundo artístico, não é um fator determinante para a escolha

profissional em dança. Por outro lado, na medida em que as universidades ampliam suas ofertas de cursos em Dança, automaticamente abrem caminhos para que as pessoas que se identificam com essa linguagem tenham a oportunidade de darem continuidade a essa formação. É possível perceber isso no testemunho do professor Marco Aurélio da Cruz Souza quando fala sobre a dança como uma ferramenta potencializadora para a educação:

[...] Eu acredito muito que a dança pode contribuir na educação básica, e esse é o foco maior porque eu penso na educação para aquele objetivo maior, que é o que se espera no final dos doze anos. E isso está escrito em todos os documentos nacionais, desde os PCN, as diretrizes e agora a BNCC, que espera que depois desses doze anos na escola, ela consiga formar um cidadão que seja crítico, que seja responsável nos seus atos na sociedade e que seja autônomo. A dança consegue contribuir para todos esses aspectos. Então, a gente vai falar de dança na escola para que o aluno consiga perceber potência no seu corpo, ou seja, formas de entender o seu corpo, de estar no mundo e se relacionar consigo mesmo. Por exemplo, aquela pessoa que tem um distanciamento, que não fala, então, a gente tem que dar voz para esses corpos e, quando eu falo voz, é essa ideia de autonomia. Eles vão se relacionar na sociedade dessa forma. Então eu acredito fielmente que a dança contribua para esse objetivo maior da educação brasileira. (Marco Aurélio d Cruz Souza, 16/2/2024)

O mesmo sentimento é expresso pela professora Cássia Férris:

[...] Olha, eu faço parte de um grupo que pensa que a gente tem que ensinar tudo e mais um pouco. As crianças, os jovens adolescentes principalmente na educação básica, eles têm o direito de ter seus repertórios apoiados ao máximo possível, e não acho que nenhuma das linguagens possa ser considerada melhor ou pior, mais válida ou menos válida, eu acho que todas as linguagens são muito importantes. Eu acho que o trabalho com a dança amplia o repertório, cria possibilidades de compreensão do movimento do corpo, do ritmo, da música, enfim de uma série de elementos que abrem caminhos para a ampliação de outros repertórios. Então, na minha opinião, nenhuma linguagem devia ser negada às crianças, eles têm de aprender tudo e mais um pouco, têm de criar espaços para tudo e mais um pouco. A gente sabe que isso tem uma dificuldade pela própria logística etc., mas há também uma incompreensão do modo geral de como essas coisas se articulam, porque as pessoas têm mania de hierarquizar. Então, na hierarquia, ganha sempre a Língua Portuguesa e a Matemática, e a Arte, a Educação Física ficam. Se pensa... ah, isso eles fazem em casa, isso eles fazem em outros espaços. Até fazem, mas a função da escola não é olhar para o que fazem, a função da escola é criar espaços para ampliar o repertório dentro dos espaços educativos. Então eu sou a favor de que as crianças tenham aula de tudo, aula no sentido de terem acesso ao conhecimento válido. Isso é outra coisa que é lamentável, é que a gente só vê a dança, a música ou o teatro de forma episódica, nas apresentações culturais, no dia da festa, na preparação da comemoração de tal coisa. Isso é uma superficialização do conhecimento, você achar que a dança vai entrar só lá na Festa Junina, ou o teatro vai ser feito no evento. Isso é uma superficialização do quanto essas linguagens têm a oferecer para que o aluno tenha uma formação que a gente deseja. Agora, na escola, a disputa por esses espaços vai sempre exigir, e que fique muito claro

para os profissionais que isso faz parte da formação da licenciatura. Os professores, de modo geral, precisam aprender a argumentar sobre a importância das suas áreas, e não ceder a determinadas práticas que se estabeleceram e parecem não ter fim. (Cássia Férris, 21/2/2024)

Ancorada em Hall (2002), retorno ao sentido de identificação. Geralmente, há uma multiplicidade de fatores que interferem em nossas decisões na escolha de uma profissão. Até pouco tempo atrás, o mercado de trabalho da dança, constituído por bailarinos e professores de dança, não exigia o nível superior, contudo, após a institucionalização da Dança como área do conhecimento e a ampliação das universidades em Dança, novas identidades começam a surgir. Artistas da dança passam a ingressar nessas graduações dando continuidade em suas formações.

Assim, ao longo de uma formação de licenciatura em Dança, bailarinos começam a se perceberem professores de dança e descobrem novas formas de ser, estar e atuar na sociedade. Conforme pontua Hall (2002), a identificação opera por meio das diferenças, pois as identidades se constroem nas representações dentro dos discursos de um grupo de compartilha seus significados. Logo, somos constituídos individualmente e no coletivo ao mesmo tempo. A identidade do professor de dança está em ser algo a mais que o artista que se constituiu, visto que ser professor é saber de tudo, sobre sua área do conhecimento, e mais um pouco.

A professora Cássia Férris explicita que:

[...] A atuação na escola básica exige dele ser professor. É claro que isso não impede de ele ser artista, e muito menos de ele ser pesquisador na área de Dança, mas no curso de licenciatura, ele precisa equilibrar esses pratos, como a gente diz. O aluno não pode ter a ilusão de que vai fazer um curso de licenciatura para se tornar artista, ele não pode ter a ilusão de que vai fazer um curso de licenciatura em dança para ser exclusivamente um pesquisador em Dança. O curso de licenciatura tem que formar o professor de dança, esse é o objetivo fundamental. O ideal é que ele seja pesquisador da sua área, que ele seja artista, o ideal é que ele se dedique à sua disciplina, no caso a Dança, mas no curso de licenciatura o curso está para a formação de professor e não a formação do artista e não a formação do pesquisador. Então, pelo que eu entendo, que o professor é um mediador, então o objetivo é equilibrar esses pratos, ele tem que equilibrar essas funções e não pode cair para nenhum dos lados. Então, fundamentalmente, se é um curso de licenciatura, o objetivo é pedagógico, melhor ainda se ele conseguir equilibrar com a formação de pesquisador e com a formação de artista. (Cássia Férris, 21/2/2024)

Isso nos faz refletir sobre novas formas de construção identitária, que é a incorporação de uma identidade de professor/artista/pesquisador. Isabel Marques expressa isso muito bem ao dizer que “o papel do professor de dança não seria, portanto, somente o de um intermediário entre estes mundos – a dança, a escola, a sociedade – ele seria também uma das formas vivas para experimentarmos de maneira direta esta relação” (2001, p. 61). Ou seja, a relação do professor/artista/pesquisador pode ser compreendida como identidades múltiplas, híbridas a contar a identidade do artista como uma representação simbólica, a identidade de um bailarino em sua formação corporal técnica em dança e a identidade profissional do professor de dança.

Sintetizando a fala das egressas, percebe-se que a organização curricular de três eixos de formação, Eixo Articulador de Licenciaturas (EAL); Eixo de Articulação do Campo das Artes (EAA) e Eixo Específico do Curso de Dança (EE), demonstram constantemente esses atravessamentos. Stefanie Müller comenta:

A organização do currículo do curso em minha compreensão era totalmente atravessada pela concepção da formação de um professor, artista e pesquisador. Dessa forma, as componentes eram organizadas de forma que a articulação dessa “tríade” ocorresse constantemente. No decorrer dos componentes específicos, me sentia e percebia estimulada a desenvolver nossas atividades de forma em que o fazer o artístico estava diretamente relacionado à docência, e vice-versa. A pesquisa, no meu entendimento, é intrínseca à dança e à educação, portanto estava sempre relacionada nesses processos. Assim a formação do ser artista, professora e pesquisadora era um processo muito entrelaçado e sem dissociação, que fui tomando conta no decorrer da minha formação. (Stefanie Müller, 25/2/2024)

Por sua vez, José Waldir Coral dos Santos argumenta:

[...] A contribuição das disciplinas dos eixos articuladores está justamente em fazer o licenciando entender a dança em um sentido mais amplo, se percebendo artista e principalmente um pesquisador, tornando-se multiplicador desse conhecimento. (José Waldir Coral dos Santos, 22/2/2024)

Assim também acrescenta Ana Paula Darolt:

Os componentes trabalham as teorias e práticas específicas considerando habilidades importantes a serem desenvolvidas na construção do ser professor, artista e pesquisador, incentivando o pensamento crítico, a criatividade, e a compreensão de diferentes metodologias. (Ana Paula Darolt, 25/2/2024)

A tendência que se percebe é que as identidades dos estudantes em dança são constituídas por múltiplas situações simbólicas e artísticas dos grupos em que vivem. Todavia, à medida que ingressam num novo curso de licenciatura em Dança, no caso de Santa Catarina, proposto pela FURB, essas múltiplas situações de construção identitária começam a cobrar novos posicionamentos identitários que, ao mesmo tempo, sejam leais à concepção da Dança como área do conhecimento. Nesse processo, esses novos posicionamentos identitários parecem disputar novas significações e também diferenças, desde as implementações exigidas em documentos e legislações em relação à dança no ambiente escolar quanto às exigências de qualificação em nível universitário. Para atuação na escola, não basta ser somente artista da dança ou bailarino, é preciso ser professor e entender tudo sobre sua área específica de conhecimento e mais um pouco. É preciso reconhecer-se um professor que atua por meio de processos didáticos pedagógicos.

6. PONTO DE CHEGADA: ENLACES DA DOCÊNCIA EM DANÇA

Encerrar a escrita desta tese não está sendo uma tarefa fácil, pois seu resultado ainda se encontra no processo de efetivação e manutenção do curso de formação de professores de dança para atuarem na escola básica, pioneiro no estado de Santa Catarina. As tensões que permeiam em torno desse processo da formação inicial no estado de Santa Catarina estão apenas começando, portanto não terminam aqui. Destaca-se que o curso de Licenciatura em Dança da Universidade Regional de Blumenau a recém-lança no mercado de trabalho suas primeiras turmas de formados, portanto ainda há muitos desafios a serem resolvidos. Pretendi, ao longo do texto, compreender como se dá o processo de formação desse professor que se inicia numa multiplicidade de contextos em dança e se formaliza num curso superior de licenciatura em dança. Procurei refletir sobre a complexidade da formação inicial docente e a construção de uma identidade docente em dança a partir de um novo curso de licenciatura em Dança. Para isso, analisei algumas falas de egressos, professores e coordenadores, intencionando perceber quem são esses docentes formados e como o curso investigado contribuiu para o exercício da profissão.

Conforme Nóvoa (2002), analisar as trajetórias pessoais de formação profissional de professores é uma maneira de elucidar como pessoas se constroem professores, neste caso a dança para atuação no ensino básico. Compreende-se que, para atuar como docente em dança na escola, não basta somente saber dançar bem, é preciso ser um professor que entende tudo sobre sua área específica de conhecimento e mais um pouco. É preciso, antes de mais nada, reconhecer-se na figura de professor, independentemente de ser artista bailarino ou pesquisador em dança. É necessário compreender que, quando estiver no ambiente escolar, seja uma pessoa capaz de mediar o ensino aprendizagem por meio de processos didáticos pedagógicos presentes na escola.

Escrevendo e descrevendo, percebi que a profissionalização docente em dança em nosso estado é algo muito recente. Embora, tenhamos uma quantidade considerável de jovens que frequentam os eventos de dança em espaços formais e não formais, há muitas lacunas e fragilidades nos processos

pedagógicos do ensino da dança no contexto escolar. Afinal, que dança é essa que se está a bailar na escola? Essas fragilidades se estabelecem desde os profissionais que não possuem uma formação adequada para atuarem nesses espaços formais, como também quanto ao entendimento do que ensinar enquanto dança.

Apresento este estudo pensando também nas minhas experiências enquanto professora de dança de diferentes instâncias, o ensino formal básico, o ensino formal superior e o ensino informal em minha escola de dança. Minhas escolhas acadêmicas e artísticas me permitiram aproximação e identificação com o tema investigado, portanto encontrei nos sujeitos entrevistados semelhança de trajetórias e identificação na constituição identitária dos mesmos. Somos todas pessoas apaixonadas pela dança, vivemos a dança desde muito cedo e nossos sentidos demonstram funcionar em meio a uma disputa entre o ser artista ou ser professor. Penso que, ao ingressar na formação inicial de licenciatura em dança, muita coisa dessa negociação vem a se findar na figura do professor.

Portanto, analisar como se dá o processo de formação inicial do professor/a de dança através do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Regional de Blumenau no estado de Santa Catarina está diretamente relacionado com a área de meu interesse. Essa é uma discussão que se faz oportuna a partir de leis que regulamentam a dança como área do conhecimento, a saber, a Lei nº 13.28 de 2016, que altera o artigo § 6º da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.294 de 1996, incluindo a obrigatoriedade da linguagem da dança como uma área específica do conhecimento a ser desenvolvida no currículo escolar de ensino fundamental e médio.

Dessa forma, apresentei o estudo investigativo alicerçado no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Regional de Blumenau, que logo ao perceber o contexto político, sociocultural e econômico que se instalava no estado de Santa Catarina para a área da dança, propôs o primeiro curso de licenciatura em dança na cidade de Blumenau.

A pesquisa se orientou pela metodologia documental por analisar documentos primários em consonância com as leis que legitimam a dança como área do conhecimento. Também se caracterizou como narrativa qualitativa, por utilizar uma construção metodológica a partir de entrevistas com roteiro

semiestruturado de pessoas que vivenciaram e vivenciam o curso. As entrevistas trouxeram respostas para as questões propostas nessa tese: 1. Quem são os professores de dança que idealizaram o curso de Licenciatura em Dança da FURB? 2. Como se constituiu o projeto pedagógico do curso investigado? 3. Como se constituem os futuros professores de dança e como eles se apropriam dos processos educativos e artísticos do curso de Licenciatura em Dança da FURB para suas aulas de dança em escolas de ensino básico?

As respostas às questões acima foram sendo respondidas ao longo dos capítulos desenvolvidos e a seguir serão retomadas. No primeiro capítulo, apresento o tema, o problema da pesquisa, os objetivos e metodologia. No segundo capítulo intitulado “A complexidade da formação de professores”, objetivou-se contextualizar o emaranhado que se encontra em torno de uma formação de professores. Pretendi compreender o processo de formar um professor em sua dimensão evolutiva. Logo, no subcapítulo “A complexidade da formação de professores de Artes”, objetivou-se abordar a formação do professor de Artes e refletir sobre a legislação brasileira a partir da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mais adiante, no subcapítulo intitulado “A complexidade da formação de professores de dança”, buscou-se contextualizar as tensões que se instalam em torno do professor de dança que atuará na escola básica e o processo de legitimação dessa profissão tão desejada dentro de um cenário de grande diversidade que envolvem duas áreas do conhecimento, Artes e Educação. Com o desenvolvimento desse capítulo, evidenciou-se que a formação é sempre um processo de transformação contínua e de constituição do um sujeito. Tudo é valorizado, desde sua história de vida e às experiências compartilhadas com outros sujeitos, até se chegar nas ações pedagógicas de ensino e aprendizagem, ou seja, tudo aquilo que nos transforma em seres integrais e autores da nossa própria transformação.

Após compreender como é vista a formação de professores, intencionei refletir sobre as leis que legitimam a linguagem da dança como uma das linguagens artísticas obrigatórias para ser desenvolvida na escola. Com o desenvolvimento da pesquisa verificou-se o extenso diálogo existente nos últimos tempos sobre a Dança a partir da ampliação das graduações de Bacharelado e Licenciatura em Dança em diferentes estados brasileiros. Destaca-se que as resoluções e pareceres que levaram a obrigatoriedade da dança na escola, levantaram uma disputa entre a prática da dança escolar com

relação ao profissional responsável que atuará nessa área educacional. Essa problemática cria inquietações, principalmente para quem transita nessas duas áreas da Educação Física e Artes. Entretanto. Pouco a pouco foram surgindo nesse capítulo outras questões para esse repertório, como, por exemplo, a emergência de uma formação de licenciados em Dança que atenda às legislações vigentes e contemple a profissão docente do artista da dança que atuará no ambiente escolar.

No terceiro capítulo, objetivou-se compreender a identidade docente em aproximação ao professor artista de dança. Com o desenvolvimento da pesquisa, observou-se que somos sujeitos construídos pela linguagem, porém são as diferenças diante do outro que nos fazem criar novas formas de agir e estar no mundo. O meio ao qual pertencemos nos diz quem somos. Os professores em seus processos formativos enfrentam desafios que os marcam consciente ou inconscientemente e aos poucos vão assumindo responsabilidades, autonomia e comprometimento com aquilo que se propõem a fazer. O professor de dança se constitui pelas relações em que vai se estabelecendo ao longo de sua formação, tanto artística quanto educacional, mas é preciso que se reconheça professor e compreenda que o ambiente escolar se organiza pelos processos metodológicos e pedagógicos. Portanto, para desenvolver a dança no contexto escolar, é necessário se ter esse conhecimento para que o ensino aprendizagem se efetive.

No quarto capítulo, objetivou-se relatar o percurso da implementação do curso de licenciatura em dança no estado de Santa Catarina em aproximação aos profissionais que idealizaram esse curso de formação inicial docente em dança. Para melhor organização, o capítulo foi subdividido em diferentes partes, a saber: um breve histórico da FURB apresentando a emergência de implantação de um novo curso de dança para o estado de Santa Catarina; o projeto pedagógico do curso de licenciatura em dança da FURB; os grupos de dança da extensão como uma das ferramentas de formação docente na área da dança. Ficou evidente que a FURB, percebendo as tensões com relação a área da dança no estado de Santa Catarina, ligeiramente aproveitou a movimentação que estava sendo feita de encaminhamentos para a abertura de novos cursos a serem implementados no Centro de Ciências da Educação e convidou uma comissão de professores para elaborar uma proposta de criação de um curso de licenciatura em dança na cidade de Blumenau. A intenção era atender à

demanda de interesse de artistas, bailarinos e pessoas que se identificam com essa linguagem artística e oferecer uma qualificação de nível superior para atuação profissional na escola básica.

No quinto capítulo, intencionei analisar e refletir sobre os dados coletados. Para isso, retomo a questão elaborada que fundamenta esta investigação, que é analisar como se deu o processo de formação inicial do professor/a de dança realizada no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Regional de Blumenau no estado de Santa Catarina para atuar na educação básica e a constituição identitária desse professor. Intencionei explicitar as falas de estudantes, egressos e educadores em suas trajetórias. Dessa forma, pensando sempre em negociar tempos e espaços, percebi que realizar a investigação e compor o texto foi um trabalho difícil e árduo, mas muito proveitoso e enriquecedor. A identificação com os testemunhos colhidos possibilitaram trazer novos significados e contribuição para a área da Dança e a mim como uma profissional de Dança. Os entrevistados, ao consentirem que eu, como pesquisadora, testemunhasse suas experiências e compartilhasse suas formações, ajudaram a elucidar o processo de tornar-se professor de dança para atuação na escola básica.

Todas essas falas compartilham dos mesmos atravessamentos, portanto toda entrevista se reflete de forma social e coletiva. Logo, verifica-se o quão necessário é possibilitar o diálogo com relação à formação de professores de dança para atuarem na escola básica, pois abarcam novas propostas, novos olhares e novos caminhos para quem deseja seguir a profissão docente em dança. Ficou claro que a trajetória que se desenvolve no curso de Licenciatura em Dança da FURB representa um marco na história da dança em Santa Catarina, pois protagoniza a presença da qualificação da dança no estado.

Ao longo do trajeto, conclui-se que a atuação do novo curso de Licenciatura em Dança oferecido pela FURB foi bem-sucedida, no entanto tudo que é novo exige adequações e tempo para sua consolidação. Ao interpretar os depoimentos, percebeu-se o curso de formação de licenciados em Dança da FURB tem tentando vencer barreiras muito difíceis de serem superadas, pois foram dois anos sem entrada de alunos e acredita-se que isso pode ser associado a diversos fatores. O primeiro ponto a destacar é com relação a como o curso vem sendo divulgado no estado e a relação que se estabelece com o reconhecimento de como as pessoas veem a dança no campo profissional.

Muitos estudantes reportam a dança ao curso de Educação Física, pois ele possui algumas disciplinas de dança e, por ser um curso pertencente à área das Humanas, Saúde e Educação, abarca um campo de atuação profissional mais ampliado, dando ao graduando mais opções de inserção no mercado de trabalho.

Outro ponto que pode ser destacado é a localização geográfica da FURB, localizada no interior de Santa Catarina, além das questões políticas, por ser uma universidade comunitária que exige um número mínimo de 15 (quinze) alunos para abrir turma. Em sua maioria, os alunos vêm de fora, de muitos lugares, o que gera um custo. Dessa forma, verificou-se que esse número não foi atingido nos anos seguintes, reportando à necessidade de ampliar o currículo e associá-lo a outros cursos, como o de Teatro, por exemplo. Na medida em que se vai compreendendo o processo de implementação do curso, vão surgindo respostas sobre as barreiras a serem enfrentadas e que nos levam a outras e outras, pois não somente os alunos vêm de outras regiões, mas também com relação ao corpo docente, pois houve a necessidade de professores vindos de outros estados para compor o quadro curricular.

Com relação ao projeto curricular do curso, ele possui um desenho muito bem amarrado e alinhavado, porém observa-se a necessidade de se pensar que o curso de Dança da FURB trabalha muito em interação com o curso de Teatro, de Artes e de Música, pois eles têm coisas em comum, mas o movimento é: o que é comum e o que é específico para o conhecimento em dança? Portanto, nota-se a preocupação com as práticas específicas porque, apesar de muitas vezes o aluno ter disciplinas articuladas com outras graduações, há a preocupação de que ele fique envolvido com sua área de atuação. Isso traz a questão do desafio relacionado às políticas institucionais para a contratação de um corpo docente específico para o curso visto que, sendo a primeira graduação de licenciados em Dança, tem-se os primeiros professores específicos dessa graduação. Logo, essas novas identidades, aos poucos, precisam ganhar corpo para atender às novas legislações e normativas do MEC. Por outro lado, observa-se um reflexo dessas novas identidades que se refletem diretamente nos estágios, que necessitam da disciplina de Dança num ambiente em que a dança, em sua maioria, ocorre não como disciplina pertencente ao quadro curricular escolar, mas como uma atividade de extensão extracurricular, deixando os graduandos em desvantagem diante das oportunidades de estágio.

Refletir e analisar a formação inicial de licenciados em Dança da FURB significou enxergar caminhos diferentes a serem trilhados para a área da dança. Dessa forma, percebem-se possibilidades de diálogo ainda latentes, pouco abordadas no campo acadêmico para o ensino da dança e que precisam avançar, como, por exemplo, o diálogo entre teoria e prática do ensino da dança como componente do currículo escolar e não apenas como adereço ou atividade de extensão. Nota-se que o curso cumpre com sua missão de formar professores de dança para atuarem nas escolas básicas, mesmo na condição de ainda soar estranho a existência dessa identidade docente para o estado de Santa Catarina. Percebeu-se que, por ser um curso novo no estado, ainda segue uma trajetória de efetivação e consolidação.

Para atuar na escola, é necessário fazer escolhas e enfrentar muitos desafios que dizem respeito ao entendimento de gestores, legislações, leis que trazem a dança para o universo escolar. Na maioria das vezes, a escola não sabe o que esperar desse profissional docente da dança. Por outro lado, os professores de dança precisam se adequar ao mundo escolar, com horários transformados em períodos, grande número de alunos nas turmas, corpos culturalmente diversificados e toda uma burocracia exigida na forma de avaliações, planos de ensino e de aulas. A função da escola não é olhar para o que fazem em dança, e sim criar espaços para ampliar o repertório de dança dentro dos espaços educativos. Portanto, a disputa por esses espaços exigirá sempre que os professores licenciados em dança entendam que precisarão aprender a argumentar sobre a importância da dança como área do conhecimento, e não ceder a determinadas práticas de entretenimento que se estabeleceram e parecem não ter fim.

A pesquisa revelou que, ao todo, entre os 19 formados, havia seis homens e treze mulheres, entre o período de 2021 a 2023. Neste ano de 2024, o curso possui 13 alunos, sendo um homem e 12 mulheres. Esse aspecto revela que a procura e preferência pelo campo de profissionalização da docência em dança está no gênero feminino.

Ao processar as falas dos entrevistados com outros textos de teóricos, fui aprendendo, sentindo, constatando e contextualizando outros sentidos ao longo do percurso que me fizeram compreender meu próprio processo de formação identitária como professora de dança. A constituição do professor de dança inicia nas práticas da infância, transita pela formação acadêmica, compreende a

importância dos processos pedagógicos para o ambiente escolar e estende-se num contínuo com as experiências que vão surgindo na rotina da escola, nos ambientes que transitam com a dança, nas disciplinas de Arte e Dança, nas escolas informais, nos palcos da vida e no diálogo com os pares.

Em relação à constituição das identidades docentes em dança, verifica-se que são múltiplas em suas construções. A graduação, ao mesmo tempo em que qualifica, também desestabiliza certezas sobre uma identidade artística e uma identidade docente. E aí é preciso escolher.

A estabilidade que a escola propõe parece ser um dos fatores decisivos para prosseguir no exercício da docência, porém confronta-se de certa forma com a identidade do artista bailarino. Ser bailarino é diferente de ser professor de dança, pois são ambas identidades que, embora caminhem juntas, precisam ser negociadas. Na escola, os professores de dança lidam com situações de poder que operam nesses espaços, como por exemplo, o não se incomodar com a música, dividir as salas que deveriam ser apropriados para a dança com todos os outros professores, lidar com a hierarquia das disciplinas curriculares institucionalizados, lidar com a diversidade de corpos sem experiência nenhuma com a prática da dança e, principalmente, com o interesse dos alunos em danças veiculadas pelas mídias sociais, como o “Tik Tok”, por exemplo. Na prática, os professores têm de negociar o tempo todo para atingirem seus objetivos em suas aulas de dança.

As identidades docentes em dança são marcadas pela dedicação, paixão e luta, e ao me aproximar o final desta investigação, ousou dizer que essa identidade não é fixa, mas constituída pelas múltiplas experiências formativas ao longo de suas vidas como artistas, bailarinos, coreógrafos, acadêmicos da Dança, e principalmente pelo exercício de sua profissão no cotidiano escolar que lhe permita construir uma outra dança capaz de atender a um dos obstáculos, talvez dos mais difíceis, que é o fato de os professores de dança licenciados compreenderem o que é um processo pedagógico em dança e para que servem os processos pedagógicos presentes na escola.

Ao finalizar o estudo investigativo, fica o compromisso de dar um parecer ao curso que abriu caminhos para a formação inicial em dança no estado de Santa Catarina, e incontáveis sentimentos afloram neste momento, pois o comprometimento, a motivação e o entusiasmo deste trabalho fica como um incentivo a que outros pesquisadores se aventurem a escrever sobre a dança e

abordar as questões que envolvem a formação em dança. Precisamos avançar no desafio de decifrar o território de uma profissão docente que busca seu espaço dentro da escola.

Conclui-se que os resultados apresentados foram significativos e desafiantes para o entendimento da formação inicial de professores de dança através de um novo curso de Licenciatura em Dança oferecido pela FURB e a constituição da identidade desse professor, possibilitando uma reflexão sobre a dança no ensino superior em Santa Catarina, onde muitas coisas poderão ser resgatadas, comentadas e aprofundadas, e isso é o mais recompensador quando estamos no ambiente acadêmico.

Ainda lembro, que no ato da qualificação, foi mencionado pelo professor Marcelo Feldhaus a relevância de se trazer à tona, discussões que envolvem as universidades comunitárias, em especial as instituições pertencentes ao COMUNG³¹ e a ACAFE³², associações pioneiras no processo de interiorização do ensino superior nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Pois, muitos dos avanços nas políticas de ensino superior devem-se a estas universidades vocacionadas às características regionais que hoje estão presentes em todo o território nacional por meio da ABRUC³³. Na grande área de Artes, e aqui falando especificamente do estado de Santa Catarina, os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Música, Teatro e Dança são tangenciados pelas universidades do sistema ACAFE, uma vez que nas IFES públicas temos apenas Artes Visuais, Música e Teatro na UDESC. Logo, conclui-se que a FURB foi e é uma dessas referências.

³¹ Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG - representa uma série de conquistas para as instituições nas suas diversas áreas de atuação: ensino de graduação e de pós-graduação; pesquisa; extensão; gestão; tecnologia, inovação e empreendedorismo; e Políticas Públicas para Educação e Saúde, entre outras, com parcerias históricas e efetivas.

³² Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE - é uma sociedade civil sem fins lucrativos que congrega as fundações educacionais criadas no Estado de Santa Catarina por lei dos poderes públicos estadual e municipais. O objetivo desta união é promover o intercâmbio administrativo, técnico e científico entre as Instituições de Educação Superior, na busca de soluções para problemas comuns nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e administração.

³³ Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ABRUC, fundada em 26 de julho de 1995, com sede em Brasília, reúne atualmente 68 Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES. Tratam-se de instituições sem fins lucrativos, que desenvolvem ações essencialmente educacionais, como ensino, pesquisa e extensão, com notória excelência em suas atividades

Essa pesquisa pode abrir caminhos para novas investigações e intervenções na formação de professores de dança, contribuindo para o fortalecimento e reconhecimento da dança como uma área essencial do conhecimento e necessária no percurso formativo da educação básica, assim como as artes visuais, a música e o teatro. E é nesse ponto, que procurei centrar minha atenção, me aventurei numa questão bastante presente nas discussões acadêmicas, curriculares e governamentais: Arte é só linguagem? Dança é só linguagem? Esta questão foca a urgência da compreensão da Arte como área de conhecimento, assumindo-se o ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, desde formações específicas, que garantem metodologias que lhes são próprias e diferentes entre si. Portanto, a Arte nunca "é só" algo. A linguagem tem sido a principal lente sob a qual a arte é estudada, mas é preciso considerar toda a complexidade de relações que são tramadas em tudo que lhe é pertinente, e nesse estudo, em especial, a Dança como área do conhecimento.

Embora a dança seja uma das manifestações da linguagem, ela também é uma área de conhecimento com especificidades próprias que devem estar na escola, por ser um direito dos estudantes terem acesso a esse conhecimento na sua formação. Como área de conhecimento a elaboração e a fruição de produções artísticas dependem da articulação entre a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão, essa articulação apresenta um campo com variedades epistemológicas, teóricas, metodológicas.

Portanto, perceber a Dança, também como conhecimento, coloca-nos no exercício de lutar para garantia da presença dela no currículo escolar. Se a Dança fosse posta como uma área de conhecimento, e se transformasse em um componente curricular, seria mais consistente a presença dessa linguagem artística na escola, deixando de ser uma coadjuvante destinada a aparecer somente em datas festivas. Temos na Dança um campo de conhecimento específico, de natureza poética e estética que contempla diferentes formas de construção de conhecimentos e manifestação artística.

E assim, encerro essa escrita, através da representação de uma imagem autoral, de uma "Bailarina Arbórea", dançante, que retorna às suas raízes para aventurar-se em outras lutas e manifestações em prol da Dança como área do conhecimento.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Costuras a muitos corpos para dançarelar na Educação Infantil: formação inicial docente e estágio supervisionado em dança**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo (SP).

ALVARENGA, V. M.; SILVA, M. C. da Rosa F. da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da Lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

AQUINO, Dulce. Dança e universidade: desafio à vista. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Orgs.). **Lições de dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2002. p. 37-5.

AQUINO, Dulce. Rastros de memória: dialogias entre ensino, pesquisa e extensão. In: TOUTAIN, Lídia Maria Batista Brandão; SILVA, Rubens Ribeiro Gonçalves da. organizadores. **Ufba: do século XIX ao século XXI**. Salvador. Ed. EdufBa, 2010. p. 227-239

ASSIS, Thiago Santos de. **Professoralidade em Dança no Contexto Universitário**: Tessitura de uma Rede de Experiências. 2018. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA).

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1988.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estud. av.**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. Arte na Pedagogia. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 200-209, maio/ago. 2021.

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba. **A formação nas Licenciaturas em Dança das universidades públicas federais gaúchas pela voz das(os) docentes formadoras(es): o que é que essas(es) “profes” têm?**. 2019. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (RS).

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____, Zygmunt. **O Mal – Estar da Pós Modernidade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. Obras escolhidas. **Revista Magia e técnica, arte e política**. v.1, São Paulo: Brasiliense, 1993.p.197-221.

BERNARDES, Janaína A.P; OLIVÉRIO, Lúcia O. Uma breve história do ensino da arte. **Educação**, Batatais, v. 1, n. 1, p. 25-36, jan./dez. 2011;

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. 117 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 23/12/1996, p. 27.833 (Publicação Original); Coleção de Leis do Brasil - 1996, p. 6.544, Vol. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. In: Diário Oficial da União, Seção 1 – 25/04/2007. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm

BRASIL. Portaria Normativa nº 15, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre procedimentos para adesão ao processo seletivo referente ao primeiro semestre de 2010 de instituições de educação superior ao Programa Universidade Para Todos (ProUni), bem como para a emissão de Termo Aditivo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em:

https://prouniportal.mec.gov.br/images/legislacao/2009/Portaria_Normativa_15_27112009_Adesao_IES_1_2010.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013 Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6. do artigo 26 da Lei n. 9.394/96, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016.Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm

Acesso em: 13 jan 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm
Acesso em: 13 jan 2022.

CABRAL, Gladir da Silva. Para todos: as canções de Chico Buarque, currículo e identidade cultural. **Criar Educação. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC**, Criciúma (SC), v. 7, n. 2, jul./dez. 2018.

CANDIOTTO, Viviane M. **A construção identitária dos professores de dança clássica: um estudo sobre três artistas educadores**. 2017. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma (SC).

CAVALCANTI, Raquel Pires. **Perguntar, desmontar, inventar... Entrelaces e Fricções entre Dança, Somáticas e Técnica Alexander no Contexto Artístico-Formativo**. 2023. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo (SP).

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA – CONFEF, Resolução nº 2010/2011. Rio de Janeiro, Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/resolucoes/res-pdf/278.pdf>

CORREA, Josiane Gisela Franken. **Nós, Professoras de Dança: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul**. 2018. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS).

CORRÊA, Josiane Franken; NASCIMENTO, Flávia Marchi. Ensino da dança no Rio Grande do Sul: um breve panorama. **Conceição / Conception. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena**, Campinas (SP), v. 1, n. 3, p. 53-68, dez. 2013. Unicamp.

CUNHA, Maria I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DAMASCENO, Aline de Cassia. **Trilhando os Caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP).

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Sistema de Dados e Informações: Base Operacional de acordo com o Plano Nacional de Extensão. Manaus, Imprensa Universitária, 2012. E-book.

FREIRE, P. **Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FURB. Universidade Regional de Blumenau. Plano de Desenvolvimento Institucional da Fundação Regional de Blumenau. 2014 Disponível em: https://www.furb.br/upl/files/avaliacao_institucional/PDI%202010_2015.pdf?20230704170933 Acesso em: 15 jun.2023

FURB. Universidade Regional de Blumenau. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança. 2020. Disponível em: https://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/202202141117220.PPC%20DANCA%202020-1.pdf Acesso: 8 mar 2022

FURB. Universidade Regional de Blumenau. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança. 2017. Disponível em: https://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/202202141117220.PPC%20DANCA%202020-1.pdf Acesso em: 8 mar 2022

FURB. Site da FURB, 2023. Apresentação da Instituição FURB. Disponível em: <https://www.furb.br/web/1488/institucional/a-furb/apresentacao> Acesso em: 15 jun 2023

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernadete A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago.1996.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na Pós-Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu Da Silva, Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: Dp&A, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005. p. 103-13.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <[http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda 2011 02. pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda%202011%2002.pdf)>. Acesso em 29 de maio de 2016.

HOFFMANN, Carmen Anita. **A Trajetória do Curso de Dança da Unicruz (1998-2010)**. 2015. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre (RS).

JEZINE, Edineide. As práticas curriculares e a extensão universitária. In: 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. 2004, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 1-6

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTOS, Ivana de Macedo. **Processos e experiências da artista e professora Dilma Goes no Ensino Superior**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (ES).

MENDONÇA, Gulnare de Oliveira Ramos Martins e. **A Dança de Salão no processo de composição coreográfica em Jomar Mesquita**. 2016. Dissertação (Mestrado em Performance Artística – Dança), Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2016.

MONTEIRO, Fernanda Izidro. **Professor-autor, formador, editor**: constituições identitárias dialógicas. 2020. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ).

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, António. **Escolas e professores, proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

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. **InterAção**, Goiânia, v. 39, n. 1, f. 18, jan/abr. 2014.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ensino/aprendizagem de arte e sua pesquisa. In: ROCHA, Maurilio A. et al. **Fronteiras e alteridade**: olhares sobre as artes na contemporaneidade. Belém: PPGARTES, 2014. p. 15-24.

ROBATTO, Lia. **Dança em processo: a linguagem do indizível**. Salvador, Bahia: Centro Editorial e Didático/UFBA, 1994.

RAMOS, Tarcisio dos Santos. **Trans-Forma. Centro de Dança Contemporânea: uma Poética para a Formação (Belo Horizonte, 1971–1986)**. 2018. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG).

ROGGENKAMP, Carla Irene. **Concepções de estética na formação de professores em artes visuais, dança, música e teatro**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa (PR).

SANTOS, Caue de Camargo dos. **Corpo-ateliê: memórias performadas por um professor-artista**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS).

SARAIVA, Maria do Carmo; PICCININI Larise. A dança improvisação e o corpo vivido: ressignificando a corporeidade na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 3, p. 551-820, jul./set. 2012.

SARAIVA, Maria do Carmo. Elementos para uma concepção do ensino da dança na escola: a perspectiva da educação estática. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Curitiba, v. 30, n. 3, maio 2009, p. 157-171.

SCHRAMM, Rosa. A pequena dança e a técnica Alexander: um estudo do equilíbrio com a caminhada para trás. **Repertório**, Salvador, ano 21, n. 31, p. 127-149, 2018

SILVA, Edna Christine. **Dança na Educação Básica: uma análise da produção de conhecimento à luz da teoria corpomídia**. 2018. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (SP).

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOUZA, Adriana Teles. **Do palco à sala de aula: diálogos entre o ato artístico e o ato docente**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR).

SOUZA, Adriana Teles de. A situação de artistas professoras e artistas professores na (re)invenção do ato estético. Urdimento – **Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 4, set. 2022.

SOUZA, Ana Paula Abrahamian de; VIDAL, Fabiana Souto Lima. Conexões entre associações nacionais, processos formativos e políticas educacionais para o ensino da arte: cartografias de uma luta. **ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, v. 6, n. 1, 16 jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/17411>. Acesso em: 11 ago. 2019.

SOUZA, Marco Aurelio da Cruz; MACARA, Ana. Formação de bailarinos no Brasil: caminhos possíveis. **Repertório**, Salvador, ano 23, n. 35, p. 252-273, 2020.

SOUZA, Marco Aurélio da Cruz; Jussara Xavier (org.) **Tudo isso é dança**. Salvador, BA: Editora Anda, 2021.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos na escola**. Cadernos CEDES [online] 2001, v.21, n. 53

STRAZZACAPPA, M. **Dançando na Chuva... e no Chão de Cimento.** In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O Ensino das Artes: Construindo Caminhos.* Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança.** Campinas (SP): Papirus, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr, 2000.

_____, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos da docência como profissão de interações humanas.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Da condição docente: primeiras aproximações.** Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TERRA, Ana. Onde se produz o artista da dança? In: TOMAZZONI, A.; WOSNIAK, C.; MARINHO, N. **Seminários de dança: algumas perguntas sobre dança educação.** Joinville: Nova Letra, 2010. p. 67-76.

VIEIRA, Marcílio de Souza. A dança em cena: reflexões para o Ensino Superior de dança. **Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 25-33, jan./jun. 2015.

XAVIER, Cristine Roberta Piassetta. **Formação de professores do ensino de arte para a educação básica: “o movimento das marés” e as demandas a partir dos formadores.** 2018. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba (PR).

XAVIER, Jussara Janning. Grupos de Dança da FURB: experiências de ser e dançar. **Expressa Extensão**, v. 27, n. 3, p. 82-88, 2022.

XAVIER, Jussara. Tempos, espaços e movimentos da dança em Santa Catarina. In: PEREIRA, Roberto *et al.* **Seminários de dança: história em movimento: biografias e registros em dança.** Caxias do Sul: Lorigraf, 2008. p. 147-156

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DO EIXO DAS LICENCIATURAS

1. Faça um breve relato sobre o seu processo formativo e profissional em Educação?
2. Qual a principal razão para você atuar como professor no Curso de Licenciatura em Dança da FURB? Quais disciplinas você ministra?
3. O que você tem aprendido e contribuído nesse curso?
4. Qual a importância dos componentes do eixo das licenciaturas para a formação do professor/a artista pesquisador/a de dança para atuar na escola básica?
5. O que pensa sobre o ensino da dança na escola?
6. O projeto do curso destaca a organização de campos éticos, estéticos, teóricos, técnicos, poéticos que se relacionam com um núcleo central de formação docente. Como você contribui para que isso se concretize nas disciplinas ministradas por você?
7. Quais os desafios do eixo de formação para a formação inicial do professor de dança?
8. Quais os pontos fortes no processo formativo do professor de dança para atuar na educação básica nesse curso? E os pontos fracos?
9. De que maneira você percebe que o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da FURB se relaciona com outras áreas do conhecimento do currículo da escola básica?

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DO EIXO DAS ARTES

1. Nome completo. Faça um breve relato o sobre o seu processo formativo e profissional em Dança.
2. Há quanto tempo você trabalha com o ensino da arte? Em que contextos?
3. Qual a importância deste curso de dança para o estado de SC?
4. Como é ser professor de um Curso de formação inicial superior que forma professores de Dança para atuar na educação básica? O que você tem aprendido e contribuído nesse curso?
5. Em sua perspectiva, o que não pode faltar nas experiências formativas do professor de dança/arte para atuar na escola de educação básica?
6. De que forma o curso de dança licenciatura da FURB e as disciplinas do eixo das artes oportunizam aos estudantes do curso de dança a experiência com a educação básica?
7. Em que aspectos os componentes específicos do eixo das artes do curso de licenciatura em dança da FURB contribuem para a formação do professor/a, artista, pesquisador/a de dança?
8. O que pensa sobre o ensino da dança na escola?
9. O projeto do curso destaca a organização de campos éticos, estéticos, teóricos, técnicos, poéticos que se relacionam com um núcleo central de formação docente. Como você contribui para que isso se concretize nas disciplinas ministradas por você?
10. De que maneira você percebe que o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da FURB se relaciona com outras áreas do conhecimento do currículo escolar da escola básica?
11. Qual a importância das práticas dos componentes curriculares e dos estágios para a formação do professor de dança? Dê exemplos de PCCs realizadas por você e seus estudantes.
12. Quais os pontos fortes no processo formativo do professor de dança para atuar na educação básica nesse curso? E os pontos fracos?
13. Em seu entender, quais são os desafios e as perspectivas para aqueles cuja função é preparar o licenciado em Dança para atuar com o ensino de Dança nas escolas de educação básica?

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DO EIXO DAS DANÇA

1. Nome completo. Faça um breve relato o sobre o seu processo formativo e profissional em Dança.
2. Há quanto tempo você ministra aulas de dança? Em que contextos?
3. Qual a importância deste curso para o estado de SC?
4. Como é ser professor de um Curso de formação inicial superior que forma professores de Dança para atuar na educação básica? O que você tem aprendido e contribuído nesse curso?
5. Em sua perspectiva, o que não pode faltar nas experiências formativas do professor de dança para atuar na escola de educação básica?
6. De que forma o curso de dança licenciatura da FURB e as disciplinas do eixo da dança oportunizam aos estudantes do curso de dança a experiência com a educação básica?
7. Em que aspectos os componentes específicos do eixo da dança do curso de licenciatura em dança da FURB contribuem para a formação do professor/a, artista, pesquisador/a de dança?
8. O que pensa sobre o ensino da dança na escola?
9. O projeto do curso destaca a organização de campos éticos, estéticos, teóricos, técnicos, poéticos que se relacionam com um núcleo central de formação docente. Como você contribui para que isso se concretize nas disciplinas ministradas por você?
10. De que maneira você percebe que o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da FURB se relaciona com outras áreas do conhecimento do currículo escolar da escola básica?
11. Qual a importância das práticas do componentes curriculares e dos estágios para a formação do professor de dança? Dê exemplos de PCCs realizadas por você e seus estudantes.
12. Quais os pontos fortes no processo formativo do professor de dança para atuar na educação básica nesse curso? E os pontos fracos?
13. Em seu entender, quais são os desafios e as perspectivas para aqueles cuja função é preparar o licenciado em Dança para atuar com o ensino de Dança nas escolas de educação básica?

ANEXO A – CARTA CONVITE CONTENDO TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO FURB



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE



CONVITE

Termo para Autorização da Instituição

Eu, Viviane Maria Candioto, portadora do CPF 58893555034, pesquisadora e acadêmica do programa de Pós-graduação em Educação da Unesc, venho por meio desta solicitar a autorização do Curso de Licenciatura em Dança da FURB para minha pesquisa de doutorado, onde proponho como objeto de pesquisa discussões em torno da trajetória para implementação do Curso de Licenciatura em Dança da FURB, pioneiro em Santa Catarina. Aproveitando em conformidade com meu orientador, Sr. Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral, gostaria de estender o convite para coorientação do nosso projeto de tese o Sr. Prof. Dr. Marco Aurélio da Souza. As informações sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição da FURB seguem em anexos a este documento.

Declaro ainda que a Instituição UNESC, bem como o Programa de Doutorado em Educação UNESC sente-se honrada se /quando a autorização para a realização da pesquisa. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades durante o desenvolvimento da pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes nela recrutados. Assim representados por nossa acadêmica doutoranda Viviane Candioto e seu orientador Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral, antecipamos estarmos felizes pela oportunidade de estreitar os laços entre estas duas Instituições de Ensino Superior.

Sem mais para o momento e certos de contar com esta parceria, ficamos no aguardo.

Att.

Viviane Maria Candioto
Acadêmica Representante e proponente desta pesquisa.

Criciúma, 30 de novembro de 2021.

ANEXO B – FORMULÁRIO DE SOLICITAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE



FORMULÁRIO DE SOLICITAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA

Em nome da Universidade do Extremo Sul Catarinense - **Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE** que convidamos a PROPEX- Programa de Pós- Graduação, Extensão e Cultura da Universidade de Blumenau – FURB a participar do projeto de pesquisa abaixo identificado. Este documento contém todas as informações necessárias para a pesquisa que estamos propondo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir, a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

1. Identificação do Projeto de Pesquisa
Título do projeto: A Trajetória do Curso de Licenciatura em Dança da FURB
Área do conhecimento: Educação, Linguagem e Memória
Curso: Doutorado em Educação – PPGE UNESC
Instituição onde será realizada: Universidade de Blumenau - FURB
Nome dos pesquisadores e Orientadores: Pesquisadora:
Acadêmica: Viviane Maria Candioto
Orientador: Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral
Coorientador: Prof. Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza -FURB
Objetivo Principal da Pesquisa:
O objetivo desta proposta é analisar e compreender o percurso institucional de criação e implementação do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade de Blumenau (FURB). Diante disso as questões que norteiam esta proposta encontram-se em compreender o passado para tentar responder com a presente pesquisa a relevância do Curso de Licenciatura em dança da FURB para o desenvolvimento profissionalizante da dança em Santa Catarina e no Brasil. Também, descrever como se deu a trajetória desse Curso superior em dança no interior de Santa Catarina, a sua emergência, e consolidação no estado de Santa Catarina, quais os desdobramentos do Curso de Licenciatura em Dança e quem são os sujeitos que idealizaram este curso?



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE



Objetivos Específicos da Pesquisa:

- Identificar as diferentes fases da dança no Estado, configurando-se como um campo ainda pouco explorado no âmbito acadêmico do ponto de vista da história cultural.

- Compreender a trajetória da dança no Brasil, principalmente quando se passa de uma condição amadora para uma condição de profissionalização.

- Compreender primeiramente o contexto histórico do município de Blumenau e as movimentações em dança nele desenvolvidas e a trajetória de implementação e reconhecimento do curso de licenciatura em dança da Furb.

- Analisar e interpretar o projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Dança da Furb e os sujeitos que nele atuam.

Metodologia:

Será estabelecido como ponto de partida os objetivos no início do projeto. Primeiramente pretende-se fazer um levantamento bibliográfico para referenciar alguns conceitos que possam dar suporte quanto ao entendimento de Dança, Memória, Identidade e Ensino Superior. Será utilizada uma abordagem de cunho qualitativa, levando em consideração a análise de conteúdo que se aproxime da melhor maneira possível do objeto de estudo.

Após, alinhar conceitos para uma contextualização da história cultural com autores que venham a dar o suporte necessário para as discussões relacionadas à formação em Dança no ensino superior no Brasil. No exercício da pesquisa, pretende-se realizar entrevistas com roteiros semi-estruturados com coordenadores e corpo docente do curso de Licenciatura em Dança afim de documentar trajetórias ainda silenciadas e após a autorização do uso de seus depoimentos, por meio do termo de consentimento, realizar a transcrição, tematização e organização das categorias.

A partir de entrevistas feitas no ambiente do curso de licenciatura em dança da FURB, pretende-se ainda dar o enfoque nos documentos orais, produzidos a partir do uso da História Oral para compreender como se deu a criação do Projeto Político Pedagógico e matriz curricular do curso de Licenciatura em dança da FURB. A partir da seleção do material recolhido e as leituras sobre a História Cultural e Social, fazer o cruzamento de dados para alcançar fundamentos importantes e verdadeiros, que possam vir contribuir para a História da Educação e a História da Dança em Santa Catarina.

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE



2. Identificação do Acadêmico	
Nome: Viviane Maria Candioto	
Doutoranda no curso de Pós Graduação em Educação PPGE - UNESC	E-mail: vivianecandioto@hotmail.com
Telefone: 48 9917 6521	Tipo de Pesquisa: Tese de doutorado

PARA SER PREENCHIDO PELO LOCAL ONDE SERÁ REALIZADA A PESQUISA

Instituição: _____
 Órgão /Departamento: _____
 Responsável: _____
 Nome/Cargo/Carimbo: _____
 Data: _____



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE



PARA SER PREENCHIDO PELO LOCAL ONDE SERÁ REALIZADA A PESQUISA

Instituição: Universidade Regional de Blumenau - FURB
 Órgão /Departamento: CCETL (Centro de Ciências, Educação, Artes e Letras)
 Responsável: Carla Fernanda Noll
 Nome/Cargo/Carimbo: Carla Fernanda Noll *Carla*
 Data: 03/12/2021 Vice-Diretor

Profª Carla Fernanda Noll
 Vice-Diretora do Centro de Ciências
 da Educação, Artes e Letras