



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Francisco Valdinei dos Santos Anjos

**O ENTRE-LUGAR E O NÃO LUGAR DA DOCÊNCIA:
Representações Sociais de Professores de Dança**

**Belém – Pará
2014**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Francisco Valdinei dos Santos Anjos

**O ENTRE-LUGAR E O NÃO LUGAR DA DOCÊNCIA:
Representações Sociais de Professores de Dança**

Tese apresentada à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, do Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivany Pinto Nascimento.

Belém – Pará
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Anjos, Francisco Valdinei dos Santos, 1978-
O Entre-lugar e o não lugar da docência:
representações sociais de professores de dança
/ Francisco Valdinei dos Santos Anjos. - 2014.

Orientadora: Ivany Pinto Nascimento.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém,
2014.

1. Professores de dança - Formação - Belém
(PA). 2. Representações sociais - Belém (PA). 3.
Dança - Estudo e ensino (Ensino fundamental) -
Belém (PA). I. Título.

CDD 22. ed. 792.8092071098115

O ENTRE-LUGAR E O NÃO LUGAR DA DOCÊNCIA: Representações Sociais de Professores de Dança.

FRANCISCO VALDINEI DOS SANTOS ANJOS

Tese apresentada à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, do Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivany Pinto Nascimento.

Apresentado em: ____/____/____ Conceito:_____

Prof.^a Dr.^a Ivany Pinto Nascimento
Universidade Federal do Pará – UFPA – Orientadora

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a Dr.^a Lucy Carlinda da Rocha de Niemeyer
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dr.^a Josebel Akel Fares
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Prof.^a Dr.^a Laura Maria Silva Araújo Alves
Universidade Federal do Pará – UFPA - Suplente

Belém-Pará
2014

Dedicatória

*A todos os professores-artistas-
intérpretes-pesquisadores-criadores, de
Belém, do Pará, do Norte e do Brasil, que
fazem da sua prática de dançar e de
pensar a dança um ato educativo.*

Agradecimentos

Talvez me falte fôlego para agradecer, mas a força vital que me move talvez me dê alguma condição de revelar meus entes queridos e amigos de todas as horas.

Gostaria de agradecer, primeiramente, a vida. A vida dos meus familiares, dos meus amigos, colegas, professores, professores de dança, da minha orientadora. Por meio dessas vidas foi possível escrever um pouco mais na minha trajetória de arte-educador, de pesquisador, de ser humano.

Parece-me que tudo se inicia com a magnitude do que é divino, que nos coloca sob suas asas e faz de nós mais que vencedores, e é por essa certeza que agradeço a DEUS, por se mostrar sempre presente e animador das minhas batalhas.

Somado a essa força está o nosso primeiro núcleo terreno - A FAMÍLIA - em função da qual somos capazes de remover montanhas, abdicar do supérfluo e seguir em frente. A crença em tudo isso me faz agradecer imensamente a minha mãe Francisca dos Santos Anjos, ao meu pai Lucas Nicácio dos Anjos, aos meus irmãos Carlos, Damiana, Raimunda, Luquinha, Walter, Francisco, Lucinete e Lucivânia. Por meio deles estendo também esses agradecimentos aos seus filhos, meus sobrinhos, Francisca, Francilu, Carlíberlís, Jeane, Janderson, Luciene, Márcia, Juvaney, Jéssica, Malu, Luma, Crislany, Waltinho, Walber, Francimara, Arnete, Luciney, welick. Além desses não poderia deixar de mencionar os meus cunhados (as), Rosa, Jorge, Raimundo, Francelma, Ronilson e Danúzio.

Também construímos outros núcleos familiares, por nós escolhidos - OS AMIGOS - que nos fortalecem nas lutas diárias da

vida. Dentre aqueles que escolhi para amar gostaria de lembrar dos que vivem na minha terra natal - Almeirim - São eles: Whisney Messias, Anny Amaral, Rosiley Camelo, Celina Baima, Izeneida Toscano, Ivanir Araújo, Belmira Borges, Fátima Borges, Jurema Sarges, Marinelson Brito, Doralice Colares, Celestina Silva, Elesandra Amaral, Pedro Paulo Romano, Adielson Teles, Noeme Caldeira, Carlos Alexandre (Itinho), Alex Ribeiro, Orlecy Flexa, Karina Flexa, Rogério Paiva, Rafael Paiva, Mariane Paiva, Meireane Paiva, Irene Paiva, Ivoney, Domingos Filho, Jorcley Sarraff (in memoria), dentre outros que continuam a alegrar meus dias, minha existência.

Não poderia deixar de registrar outros amores nascidos e cultivados até hoje no solo de Belém do Pará: Rosilene Quaresma, Elizabeth Teixeira, Ionele Bessa, Iolanda Rodrigues, Beto (marido), Carla (marida), Ian, Vanessa, Erivelto, Helena, Heloisa.

Na trajetória do doutorado, a existência do grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude Representações Sociais e Educação - GEPJURSE, como âncora para meu amadurecimento acadêmico científico também deve ser marcada nas páginas desta tese. Por meio dele, me lancei não só nas atividades de estudos e pesquisas, mas nas vidas de parceiros para todas as horas. Foram muitos debates, produções, cafés, com Ivany Nascimento, Sonia Eli Rodrigues, Marileia Trindade, Andréa Vieira, Patrícia Kimura, Marlene Feitosa, Rosely Sousa, Kleber Moraes, Vivian Lobato, Lucia Izabel Silva, João Torres, Joana D'Arc Neves, Neide Rodrigues, Ermelinda Melo, Ednardo Duarte, Leandro Passarinho, Mariane, Arlete Marinho, Marcia Simão, Digiane Farias, Marcelo Ricardo Silva e Antenor Carlos Trindade.

Outras personalidades me marcaram profundamente, amigos de turma, com quem dividi angustias, descobertas, perspectivas, a cotidianidade da pós-graduação. Joyce Otânia (minha inspiração), Raquel Amorim, Rosângela Barbosa, foram e serão mulheres de um tempo outrora, mas também vindouro já que sou daqueles que se agarra e se amarra nas boas energias.

Aos meus professores Olgaíses Maués, Josenilda Maués, Salomão Hage, Genilton Odilon da Rocha, com os quais vivi caminhos e descaminhos da pesquisa e agreguei valores a minha formação acadêmico-científica, e me servem de exemplo em relação a como desejo e não desejo ser no exercício da docência e da pesquisa.

A todos vocês que marcam minha vida e por meio dos quais procurei me fazer melhor, muitíssimo obrigado.

Por fim, me reservo a fazer um agradecimento em especial a minha orientadora Ivany Pinto Nascimento com quem foi possível estabelecer laços para toda a vida. A partir desse momento viajo nas letras do seu nome para lhe dizer que não,

Imagino como ficarei tendo que

Viver com limites em relação a sua presença, em relação

As nossas lidas e projeções.

Não ensaiei a vida com você mais longe,

Yin yang é você e eu, o pertencimento, a parceria.

*Para mim és um rio no qual naveguei como menino,
Inquieto? Talvez!
Nervoso? Às vezes! Mas,
tentando apreender sua natureza de mulher que pensa o mundo e
que,
Otimiza cotidianamente minha juventude a experimentar esse
mesmo mundo,*

*Na verdade
Admirá-la como mulher, profissional (professora, pesquisadora, ...)
Se configura
Como marca daquilo que você se permitiu construir ao meu lado
Ímplicada com a minha formação
Meus desejos e projeções
Envolvida com meus des/com/passos
Navegando comigo pela cotidianidade de quem é tio, pai, mãe,
professor, pesquisador, doméstico, orientador, amigo, vizinho, filho,
irmão, ...
testemunhando minhas inquietações e
Oferecendo sua escuta, sua amizade. Por isso decidir viajar nas
letras do seu nome e revelar um pouco do que há de você em mim e
agradecê-la. **Muito Obrigado Ivany Pinto Nascimento.***

Epígrafe

*A gente só sabe bem aquilo que
não entende.*

Guimarães Rosa

Listas de Gráficos

Gráfico 01: A distribuição dos cursos de dança Licenciatura/bacharelado nas regiões brasileiras.....	62
Gráfico 02: Organograma da metodologia da tese.....	88
Gráfico 03: Organograma dos campos temáticos teóricos da tese.....	103
Gráfico 04: Organograma da estrutura de Análise da tese.....	142
Gráfico 05: Faixa etária dos participantes da pesquisa.....	146
Gráfico 06: Número de Professores da Educação Básica por faixa etária, segundo região geográfica, adaptado do Anuário Brasileiro de Educação Básica referente ao censo escolar de 2010.....	147
Gráfico 07: trabalho antes e depois do curso.....	151
Gráfico 08: Distribuição dos professores por gênero.....	158
Gráfico 09: Número de Professores da Educação Básica por sexo, segundo região geográfica.....	161
Gráfico 10: O estado civil dos professores.....	162
Gráfico 11: Professores que possuem filho.....	163
Gráfico 12: Naturalidade dos professores.....	164
Gráfico 13: Auto definição da cor.....	165
Gráfico 14: Religião dos professores.....	168
Gráfico 15: Organograma do tripé que constitui o debate do entre-lugar.....	190
Gráfico 16: Organograma dos processos de ancoragem e objetivação constitutivas nas Representações Sociais dos professores.....	203

Lista de Quadros

Quadro 01: Produções em que a dança foi tomada como eixo de discussão nos Programas de Pós-Graduação em Arte.....	65
Quadro 02: Produções em que a dança foi tomada como eixo de discussão nos Programas de Pós-Graduação em Arte Cênicas.....	67
Quadro 03: Produções em que a dança foi tomada como eixo de discussão nos Programas de Pós-Graduação em Dança.....	68
Quadro 04: Produções em que a dança foi tomada como eixo de discussão nos Programas de Pós-Graduação em Educação.....	72
Quadro 05: Produções em que a dança foi tomada como eixo de discussão nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física.....	73
Quadro 06: Cursos de Pós-Graduação credenciados entre 2008 e 2009.....	75
Quadro 07: A formação de professores para o ensino.....	84
Quadro 08: Sobre outras formações dos professores.....	170
Quadro 09: Onde os professores desejam atuar.....	193
Quadro 10: espaço onde os professores estagiaram.....	216

Lista de Siglas

ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPEd – Associação Nacional e Pesquisa em Educação

BPI – Bailarino-Pesquisador-Interprete

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLA – Centro de Letras e Artes

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EMUFPA – Escola de Música da Universidade Federal do Pará

ETDUFPA – Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará

FAV – Faculdade de Artes Visuais

GEPJURSE – Grupo de Estudos sobre Juventude, Representações Sociais e Educação

GE – Grupo de Estudos

GT – Grupo de Trabalhos

ICA – Instituto de Ciências da Arte

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NUAR – Núcleo de Artes

ONGs – Organizações Não-Governamentais

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFORMAR – programa de formação e valorização de profissionais da educação

PPGs – Programas de Pós-Graduação

PPGArtes – Programa de Pós-Graduação em Artes

PS – Psicologia Social

PUC Minas – Pontifícia universidade católica de minas gerais

PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

RS – Representações Sociais

TALP – Teste por Associação Livre de Palavras

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRS – Teoria das Representações

UEA – Estado do Amazonas

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

UNICAMP – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

ANJOS, Francisco Valdinei dos Santos. O ENTRE-LUGAR E O NÃO LUGAR DA DOCÊNCIA: Representações Sociais de Professores de Dança. 350 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

Esta tese é resultante de uma pesquisa que teve como principal objetivo analisar como se constituem as Representações Sociais de egressos do Curso de Licenciatura em Dança da UFPA sobre sua formação docente e as implicações dessas representações para o ensino da dança na Educação Básica. Para tanto, lançou mão de três campos teóricos, a saber: Formação Docente, Dança e Ensino de Dança e Teoria das Representações Sociais. O primeiro campo tomou como base José Contreras, Bernardete Gatti, Henry Giroux e António Nóvoa. O segundo campo teórico é baseado em Ana Mae Barbosa, Izabel Marques, Marcia Strazzacappa. O terceiro campo teórico foi sustentado primordialmente por Serge Moscovici e Denise Jodelet. Trata-se de um estudo qualitativo na perspectiva de Robert Bogdan e Sari Biklen, do tipo exploratório/explicativo baseado em Antônio Joaquim Severino, que adotou como técnicas de produção de dados a História de Vida, a partir de Belmira Oliveira Bueno o Questionário pela definição de Antonio Chizzotti e a Associação Livre de Palavras sustentado em Denize Cristina Oliveira. A análise dos dados se baseou na técnica de análise de conteúdo categorial na perspectiva de Lauren Bardin e Maria Laura Franco. Os resultados da pesquisa orientados pelos objetivos específicos presentes na tese apontam que em relação ao perfil sócio-demográfico dos professores pesquisados é possível afirmar que trata-se de um grupo de profissionais, na sua maioria mulheres, que vem de uma trajetória construída no campo artístico anterior ao ingresso da Licenciatura em Dança da UFPA. São professores que se forjaram no entrecruzamento entre arte, docência e pesquisa e que até no momento da coleta de dados estavam, na sua maioria, fora das salas de aulas da Educação Básica. No que concerne aos sentidos da dança para os professores foi possível identificar quatro linhas de composição: dança como definição empírica e teórica; dança como diversão para a família e para a escola; Dança como Inclusão Social e Dança como Profissão que agrega elementos da Arte, da Docência e da Pesquisa. No que tange as objetivações e ancoragens foi identificado três marcas figurativas e de produção de imagens e sentidos em relação a Formação Docente. Formação como Identificação pessoal, configurada desde a inserção no campo da dança que se deu, de modo geral, na infância; formação como certificação, reconhecimento e inserção profissional; formação como relação entre teoria e prática a partir das vivências no curso dentro da universidade e no interior das escolas nas quais estagiaram. E por fim, no que se refere a dança na escola e nas políticas públicas foi possível identificar o não lugar da dança e de seu ensino bem como as implicações para a formação dos alunos da Educação Básica, com destaque para a ausência do conhecimento artístico e da negação do seu papel no processo de formação humana. Diante desses resultados se sustenta a tese de que as Representações sociais dos professores se constituem no entre-lugar gerado do encontro entre arte, docência e pesquisa, envolto pelas experiências construídas antes, durante e depois do Curso de Graduação, atravessadas por contextos sociais variados que ainda reforçam o ensino da

dança como uma necessidade secundária na vida do ser humano. Como implicações dessas representações se vislumbram o abalo do não lugar da dança na Educação Básica na medida que esses profissionais podem ser percebidos como um campo de forças em construção e capaz de produzir contra discursos em relação ao ensino da dança na Educação Básica.

Palavras-chave: Formação Docente. Dança. Ensino de Dança. Representações Sociais.

ABSTRACT

ANJOS, Valdinei Francisco dos Santos. BETWEEN AND NON-PLACE PLACE OF TEACHING: Social Representations of Teachers of Dancing. 350 fl. Thesis (Doctor of Education) - Institute of Education Sciences, Federal University of Pará, Belém, 2014.

This thesis is the result of a survey that aimed to analyze how the social representations are graduates of Bachelor of Dance UFPa about your teacher education and the implications of these representations for teaching dance in Basic Education. To do so, drew on three theoretical fields, namely, Lecturer, Dance and Dance Education and Training Theory of Social Representations. The first course was based on Jose Contreras, Bernadette Gatti, Henry Giroux and Anthony Nóvoa. The second theoretical framework is based on Ana Mae Barbosa, Isabel Marques, Marcia Strazzacappa. The third theoretical field was sustained primarily by Serge Moscovici and Denise Jodelet. This is a qualitative study from the perspective of Robert Bogdan and Sari Biklen, an exploratory / explanatory based on Joaquim Antonio Severino, who adopted the techniques of production data history of life, from Belmira Oliveira Bueno Quiz by definition Antonio Chizzotti and Free Word Association held in Denize Cristina Oliveira. Data analysis was based on technical analysis of categorical content perspective Lauren Bardin and Mary Laura Franco. The results of the research guided by specific objectives present in the thesis show that in relation to socio-demographic profile of teachers surveyed is possible to say that it is a group of professionals, mostly women, who comes from a path built in the artistic field prior to attending the Bachelor of Dance UFPa. Are teachers that were forged in the intersection between art, teaching and research, and that even at the time of data collection were mostly outside the classrooms of Basic Education. Regarding the senses dance for teachers was possible to identify four lines of composition: Dance as an empirical and theoretical definition; Dance like fun for the family and the school; Dance and Dance as Social Inclusion Profession that adds elements of Art, Teaching and Research. Regarding the objectivations anchors and three figurative and production of images and meanings in relation to Teacher Training was identified brands. Training as personal identification, configured from the insertion in the field of dance that has, in general, in infancy; training and accreditation, recognition and employability; training as a relationship between theory and practice from the experiences in the course within the university and within the schools in which they trained. Finally, as regards the dance at school and in public policy was not possible to identify the place of dance and its teaching as well as the implications for the training of basic education students, highlighting the lack of artistic knowledge and denial of its role in human development process. From these results it supports the thesis that social representations of teachers are in-between generated from the encounter between art teaching and research,

enveloped by the experiences built before, during and after the undergraduate course, crossed by various social contexts that further reinforce the teaching of dance as a secondary necessity in human life. As implications of these representations are glimpsed the shock of no place of dance in Basic Education in the media that these professionals may be perceived as a field of forces in construction and capable of producing counter discourses in relation to dance education in basic education.

Keywords: Teacher Training. Dance. Teaching Dance. Social Representations.

RESUME

ANJOS, Valdinei Francisco dos Santos. ENTRE ET NON-LIEU PLACE DE L'ENSEIGNEMENT: Représentations sociales des enseignants de danse. 350 fl. Thèse (Docteur de l'éducation) - Institut des sciences de l'éducation, Université Fédérale du Pará, Belém, 2014.

Cette thèse est le résultat d'une enquête qui visait à analyser comment les représentations sociales sont des diplômés de baccalauréat en danse UFPA sur votre formation d'enseignant et les implications de ces représentations pour l'enseignement de la danse dans l'éducation de base. Pour ce faire, a attiré sur trois champs théoriques, à savoir, de conférences, de danse et à la danse et de la théorie de formation des représentations sociales. Le premier cours a été basé sur Jose Contreras, Bernadette Gatti, Henry Giroux et Anthony Nóvoa. Le second cadre théorique est basé sur Ana Mae Barbosa, Isabel Marques, Marcia Strazzacappa. Le troisième champ théorique a été soutenue principalement par Serge Moscovici et Denise Jodelet. Il s'agit d'une étude qualitative du point de vue de Robert Bogdan et Sari Biklen, une étude exploratoire / explicatif sur la base de Joaquim Antonio Severino, qui a adopté les techniques de l'historique des données de production de la vie, de Belmira Oliveira Bueno Quiz, par définition, Antonio Chizzotti et Association Free Word lieu dans Denize Cristina Oliveira. L'analyse des données a été basé sur l'analyse technique de la perspective contenu catégorique Lauren Bardin et Marie Laura Franco. Les résultats de la recherche guidée par des objectifs spécifiques présents dans la thèse montrent que par rapport au profil socio-démographique des enseignants interrogés est possible de dire qu'il s'agit d'un groupe de professionnels, principalement des femmes, qui vient d'un chemin construit dans le domaine artistique avant d'assister au baccalauréat en danse UFPA. Les enseignants qui ont été forgés à l'intersection entre l'art, l'enseignement et la recherche, et que même au moment de la collecte de données étaient pour la plupart en dehors des salles de classe de l'éducation de base. En ce qui concerne les sens dansent pour les enseignants a été possible d'identifier quatre lignes de composition: danse comme une définition empirique et théorique; Danse comme amusement pour la famille et l'école; Danse et Danse comme Social Profession d'inclusion qui ajoute des éléments de l'art, de l'enseignement et de la recherche. En ce qui concerne les objectivations ancrées et trois marques figuratives et la production d'images et de significations par rapport à la formation des enseignants a été identifié. La formation de l'identification personnelle, configuré par l'insertion dans le domaine de la danse qui a, en général, dans la petite enfance; formation et de l'accréditation, la reconnaissance et l'employabilité; formation comme une relation entre la théorie et la pratique de l'expérience en cours au sein de l'université et dans les écoles dans lesquelles ils ont été formés. Enfin, en ce qui concerne la danse à l'école et dans les politiques publiques n'a pas été possible de déterminer le lieu de la danse et de son enseignement ainsi que les implications pour la formation des étudiants de l'enseignement de base, en soulignant le manque de connaissances artistiques et déni de son rôle dans le processus de développement humain. De ces résultats, il soutient la thèse que les représentations sociales des enseignants sont entre-généré de la rencontre entre

l'enseignement de l'art et de la recherche, enveloppé par les expériences construites avant, pendant et après le cours de premier cycle, traversée par de multiples contextes sociaux qui renforcent encore l'enseignement de la danse comme une nécessité secondaire dans la vie humaine. Comme conséquences de ces représentations sont aperçues le choc des pas de place de la danse dans l'éducation de base dans les médias que ces professionnels peuvent être perçus comme un champ de forces dans la construction et capable de produire des contre-discours en matière d'éducation de la danse dans l'éducation de base.

Mots-clés: Formation des enseignants. Danse. Enseignement de la danse. Représentations Sociales.

ABSTRACTO

ANJOS, Francisco Valdinei dos Santos. ENTRE-LUGAR Y NO LUGAR DE ENSEÑANZA: Representaciones Sociales de Profesores de Baile. 350 fl. Tesis (Doctorado en Educación) - Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Pará, Belém, 2014.

Esta tesis es el resultado de un estudio que tuvo como objetivo analizar cómo las representaciones sociales son graduados de Licenciatura en Danza UFPa acerca de su formación docente y las implicaciones de estas representaciones para la enseñanza de la danza en la educación básica. Para ello, se basó en tres campos teóricos, a saber, Profesor, Danza y Danza Educación y Formación Teoría de las Representaciones Sociales. El primer curso se basa en José Contreras, Bernadette Gatti, Henry Giroux y Anthony Nóvoa. El segundo marco teórico se basa en Ana Mae Barbosa, Isabel Marqués, Marcia Strazzacappa. El tercer campo teórico fue sostenido principalmente por Serge Moscovici y Denise Jodelet. Se trata de un estudio cualitativo desde la perspectiva de Robert Bogdan y Sari Biklen, un estudio exploratorio / textos explicativos basados en Joaquim Antonio Severino, que adoptó las técnicas de la historia de los datos de producción de la vida, desde Belmira Oliveira Bueno concurso, por definición, Antonio Chizzotti y la Asociación de libre Palabra celebran en Denize Cristina Oliveira. El análisis de datos se basó en el análisis técnico de la categórica perspectiva contenido Lauren Bardin y María Laura Franco. Los resultados de la investigación guiada por objetivos específicos presentes en la tesis muestran que en relación con el perfil sociodemográfico de los profesores encuestados se puede decir que se trata de un grupo de profesionales, en su mayoría mujeres, que viene de un camino construido en el campo artístico antes de asistir a la Licenciatura en Danza UFPa. ¿Son los profesores que se forjaron en la intersección entre el arte, la docencia y la investigación, y que incluso en el momento de la recolección de datos fueron en su mayoría fuera de las aulas de Educación Básica. En cuanto a los sentidos bailan para los maestros fue posible identificar cuatro líneas de composición: la danza como una definición empírica y teórica; Baila como diversión para la familia y la escuela; Danza y Baile como Profesión Inclusión Social que añade elementos de arte, Docencia e Investigación. En cuanto a las objetivaciones anclas y tres marcas se identificó figurativa y producción de imágenes y significados en relación con la Formación de Docentes. La formación como identificación personal, configurado a partir de la inserción en el campo de la danza que tiene, en general, en la infancia; la formación y la acreditación, el reconocimiento y la empleabilidad; la formación como una relación entre la teoría y la práctica de las experiencias en el curso dentro de la universidad y en las escuelas en las que entrenan. Por último, en lo relativo a la danza en la escuela y en la política pública no fue posible identificar el lugar de la danza y su enseñanza, así como las implicaciones para la formación de los estudiantes de educación básica, destacando la falta de

conocimiento artístico y negación de su papel en el proceso de desarrollo humano. De estos resultados se apoya la tesis de que las representaciones sociales de los maestros están en el medio generado a partir del encuentro entre la enseñanza del arte y la investigación, envuelto por las experiencias construidas antes, durante y después del curso de pregrado, atravesada por diversos contextos sociales que reforzar aún más la enseñanza de la danza como una necesidad secundaria en la vida humana. Como consecuencias de estas representaciones se vislumbran el choque de ningún lugar de la danza en la Educación Básica en los medios de comunicación que estos profesionales pueden ser percibidos como un campo de fuerzas en la construcción y capaz de producir discursos de venta libre en relación a la educación de la danza en la educación básica.

Palabras clave: formación del profesorado. Danza. La enseñanza de la Danza. Representaciones Sociales.

SUMÁRIO

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO.....	24
1.1 – Os espaços/tempos de onde falamos.....	25
1.2 – O que vemos e de onde vemos: a escolha do objeto de investigação.....	39
1.3 – Problematização.....	46
1.3.1 – Problema.....	54
1.3.2 – Questões norteadoras.....	54
1.3.3 – Tese.....	55
1.3.4 – Objetivos.....	56
SEÇÃO III – ESTADO DA ARTE (2000-2010): Formação de professores para o ensino da dança.....	58
2.1 – Dança: primeiro termo indutor do levantamento.....	64
2.2 – Formação de professor para o ensino...: Segundo termo indutor do levantamento.....	77
SEÇÃO II – EN/CENA/ÇÃOMETODOLOGICA.....	87
3.1 – 1ª Cena: A abordagem do estudo.....	89
3.2 – 2ª Cena: O tipo de estudo.....	91
3.3 – 3ª Cena: As técnicas de acesso aos corpos que dançam/educam/pesquisam.....	91
3.3.1 – O questionário.....	92
3.3.2 – A associação livre de palavras.....	93
3.3.3 – A história de vida.....	94
3.4 – 4ª Cena: A análise de conteúdo categorial.....	96
3.5 – 5ª Cena: Os cuidados éticos.....	100
SEÇÃO IV – TRIFURCAÇÃO TEÓRICA ENLAÇADA NA ESCRITURA DA TESE: Formação de Professores; Dança e ensino de dança e Representações Sociais.....	102

4.1 – Arte de pensar a Formação de Professores: perspectivas Paradigmáticas.....	104
4.2 – Dança e Ensino de dança no Brasil: descompassos da profissão Docente.....	118
4.3 – Das luzes do palco às luzes da Teoria das Representações Sociais....	129
SEÇÃO V – OS CORPOS FALAM: os professores no palco da investigação....	137
5.1 – O perfil sócio-demográfico dos professores.....	142
5.2 – Sentidos da dança para os professores.....	172
5.2.1 – Dança como definição.....	174
5.2.2 – Dança como diversão.....	180
5.2.3 – Dança como inclusão social.....	184
5.2.4 – Dança como profissão.....	189
5.3 - Objetivação e ancoragem das Representações Sociais dos Professores.....	203
5.3.1 – Formação como Identificação Pessoal.....	204
5.3.2 – Formação como Certificação, Reconhecimento e Inserção Profissional.....	206
5.3.3 – Relação Teoria/prática.....	210
5.4 - As Políticas curriculares e a dança na escola: o não lugar da dança e de seu ensino.....	219
EU NO PALCO: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	229
REFERÊNCIAS.....	239
APÊNDICES.....	260
ANEXO.....	299

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO

1.1 – Os espaços/tempos de onde falamos

Representações Sociais de egressos do curso de licenciatura em dança da Universidade Federal do Pará sobre a sua formação docente e as implicações para o ensino da dança na Educação Básica é o objeto de estudo desta pesquisa, a partir do qual iniciamos o processo introdutório, banhado pelo debate da contemporaneidade, como tempo/contexto no qual este estudo se insere, bem como a sua relação com as questões da formação do professor e sua profissionalização no campo da arte/dança, aqui assumidos como campo de conhecimento disciplinar¹.

Nossas inquietações sobre a formação de professores, assim como do ensino da arte na Educação Básica não podem ser desvinculadas do tempo de agora, isso porque, como construções simbólicas e envoltas no dinamismo da atuação da sociedade, servem de referência para nos aproximarmos daquilo que definimos como realidade dentro de um tempo/contexto, no caso desta pesquisa, o tempo/contexto contemporâneo.

¹Afirma Bourdieu (1996, p.50) que o campo é tanto um "campo de forças", uma estrutura que constrange os agentes nele envolvidos, quanto um "campo de lutas", em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura. Isso significa dizer que os campos não são fixamente estruturados, já que, de acordo com o referido autor (2001, p.129), são produtos da história, das suas posições constitutivas e das disposições que elas privilegiam. O que determina a vida em um campo é a ação dos indivíduos e dos grupos, constituídos e constituintes das relações de força. Cada campo cria o seu próprio objeto (artístico, educacional, político etc.) e o seu princípio de compreensão. São "espaços estruturados de posições" em um determinado momento. Os campos são mundos, no sentido em que falamos no mundo literário, artístico, político, religioso, científico (BOURDIEU, 1996, 48). Segundo o referido autor, a nossa posição em um campo determina a forma como consumimos não só as coisas, mas também o ensino, a política, as artes. Determina, igualmente, a forma como as produzimos e acumulamos (BOURDIEU, 1983, p.210). O campo é um espaço de relações objetivas entre indivíduos, coletividades ou instituições, que competem pela dominação de um cabedal específico (BOURDIEU, 1984, p.197). Diríamos que no caso dos campos disciplinares, a luta pelo poder de quem determina o conhecimento válido é o que têm dado a tônica na relação que se estabelece entre esses campos. Cada sujeito, individualmente e em grupo, membro de um campo disciplinar, trabalha para manter um lugar, considerado diferente e superior aos demais, a exemplo do campo da matemática em relação ao campo da arte.

Nesse tempo/contexto da contemporaneidade não mais somos interpelados com a mesma força da produção moderna, em que o desejo pela aquisição e acúmulo de bens traduzia uma condição de *status*, de conforto e de dilatação da segurança em relação ao futuro. Se olharmos mais atentamente para a contemporaneidade, perceberemos condutas definidas pela necessidade do consumo. A liquidez, a volatilidade, a inconstância na qual somos mergulhados na contemporaneidade (BAUMAN, 2008a, 2008b) ratifica a conduta do consumo em detrimento da aquisição do bem duradouro, por exemplo.

Vivemos tempos da experimentação advindas das evoluções da sociedade de produção, na qual a contemporaneidade assume marcas da perda do padrão, da estabilidade, da segurança e certezas. O novo consumista assume características líquidas. Ele extrai a postergação do prazer de consumir para o imediato. A rapidez ganha lugar em detrimento dos bens duráveis. A pós-modernidade da qual Bauman (2008a, 2008b) fala se constitui em uma sucessão de presentes, assim como, por uma colisão de experiências com intensidades variadas.

É importante frisar, contudo, que para além do acúmulo dos bens materiais ou do consumo exacerbado se destacam as transformações técnico-científicas que deterioram progressivamente a vida humana, a exemplo das relações que se cristalizam em torno de uma padronização, que tem na pobreza das relações a sua maior expressão (GUATARRI, 1990). O referido autor alude acerca das três ecologias – Biológica, Humana e Social – a partir das quais destaca a necessidade de pensarmos por meio da heterogênesse o contínuo processo de ressignificação a partir dos tempos, problemáticas e in/constâncias que atravessam nossas vidas.

Os intensos processos de transformações na sociedade se re/produzem em todos os níveis do conhecimento e nos revelam diversos contextos de atuação/interação humana, tanto pela lógica da ciência quanto fora dela. A ciência moderna se destitui de um lugar de produção de verdades inquestionáveis que, como ente do humano, não deixa de sofrer as consequências oriundas das várias revoluções que marcaram significativamente a nossa história.

Assim, questionar as suas propostas, resultantes de seus achados, bem como a natureza dos seus métodos e fundamentos do seu fazer é descer do pedestal para, na horizontalidade, estabelecer diálogo com aqueles/as – a filosofia, as religiões, as artes, a educação e suas instituições – que da margem também se colocavam e se colocam a pensar a sociedade humana nas suas mais infinitas nuances. Esse movimento é uma atitude esperada daqueles que, como humanos, também produzem realidades por meio das ações intelectuais, impressas em um dado tempo e contexto social, marcado por crises das mais diversas ordens, no qual nos incluímos.

Tempo de crise, segundo o sociólogo Wanderley (2009), é tempo de reflexão e criação. Ele ressalta que a crise é entendida normalmente “como ruptura, fratura, desconfiança, pânico, pessimismo, sentimento emocional, transição, conflito, tensão, etc., e pode atingir todas as dimensões da sociedade – econômicas, políticas, sociais, culturais, religiosas” (p.21).

Ainda de acordo com o referido autor, as crises se constituem a partir de duas grandes possibilidades (conjuntural ou estrutural), e assumem condições parciais ou sistêmicas, de curto ou longo prazo.

Embora seja levado a cabo essa lógica de configuração das crises, Wanderley (2009) dá ênfase a outros modos de conceber as crises, com as quais nos afinamos. Segundo ele a “crise pode ser entendida, complementarmente, como criação, momento de decisão, busca de soluções, desafios a serem enfrentados na busca de novas veredas” (p.22).

No exercício de pensar essas questões, o referido autor aponta algumas possibilidades de lidar com as crises que, por ora, se revelam aos nossos olhos. Embora, ele trate mais especificamente da crise econômico-financeira e dos impactos globais, suas reflexões ecoam em nossas mentes em relação às crises também produzidas por esse sistema e a partir dele na formação do professor, e no processo de ensino-aprendizagem da dança na Educação Básica.

Dentro do que o referido autor propõe relacionado a crise econômico-financeira, algumas questões são pertinentes para pensarmos a formação dos professores(as), e o ensino da dança. Segundo ele, é necessário:

Aglutinar todas as forças inovadoras, tanto na análise das implicações amplas da crise, quanto na tomada de ações coletivas que denunciem a presente configuração, resistam a seus impactos e proponham alternativas viáveis, de curto, médio e longo prazos [...]. Oferecer análises críticas por parte das universidades, se possível de forma articulada entre elas, com estudos, pesquisas, eventos voltados diretamente para a compreensão dessa crise, e para propor caminhos inovadores teóricos e práticos. [...] Nesse sentido, é preciso que se incorporem nos currículos, para além de uma visão crítica dos paradigmas e modelos teóricos clássicos e contemporâneos, novas abordagens, [...] e avançar nos estudos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares. Integrar a cultura erudita com a cultura popular, a cultura criativa e a cultura de massa [...] (p.29-30).

As assertivas pensadas para condições existenciais humanas mais amplas destacadas por Wanderley (2009) possibilitam pensar os processos que colocam em evidência também os desafios da formação do professor para o ensino da dança, o estatuto epistemológico da arte/dança e as consequências desses condicionantes para a presença/ausência da arte na escola, isso porque “os movimentos, as crises e os fenômenos que se produzem na sociedade podem e devem ser explicados por causas sociais” (MOSCOVICI, 2011, p.11) dentre as quais a universidade e a escola se inserem. A nosso ver são as representações sociais produzidas ao longo dos tempos sobre a arte, que produziram um cenário de negação a esse tipo de conhecimento, assim como o modo da universidade pensar a formação daqueles que devem atuar como docentes desse campo disciplinar. Essa situação é socialmente construída e produz um estado de crise em relação ao ensino da arte na escola, portanto, um estado de possíveis mudanças.

Envolto também nesse debate da contemporaneidade, Harvey (2010, p.07) defende a tese de que “vem ocorrendo uma mudança abissal nas práticas culturais, bem como nas políticas econômicas” que, segundo ele, se vincula a “emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o

tempo e o espaço”. Esses tempos espaços têm sido recorrentes nos discursos, onde ganha visibilidade as crises da sociedade, da ciência, das profissões que se conformam e se diluem nos tempos/espacos e entretempos da atualidade. Em relação ao ensino da arte, as práticas culturais, produtoras da marginalização dos campos disciplinares que compõe a arte² têm vislumbrado novas perspectivas, a media que, cada vez mais, se abrem espaços de formação de professores, voltados para o ensino dos conhecimentos e práticas artísticos, assentados no campo disciplinar que cada linguagem representa.

Nóvoa (1992, p.15), discorrendo a cerca da Formação de Professores e da Profissão Docente afirma que “o professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino”. Tendo em vista o contexto português, o autor supracitado, afirma que:

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc. (p.16).

Não obstante a realidade brasileira, esses pertinentes destaques podem ser tomados como parâmetros para pensarmos não só os resquícios ou raízes ainda profundamente enterradas no solo brasileiro, mas também os encaminhamentos que foram tecidos a partir e posterior ao processo de colonização do Brasil. Tessituras essas que negaram, por muito tempo, e ainda negam o direito do povo de acessar suas produções culturais e, particularmente, aquelas produzidas no campo da arte.

² Trabalhos nesta tese com a ideia de campo se referindo a arte e de campo disciplinar se referindo as cinco linguagens artísticas: dança, teatro, música, artes visuais e literatura.

Em torno do debate contemporâneo sobre a profissão docente, o referido autor afirma que as deficiências científicas e a pobreza conceitual dos programas atuais de formação de professores devem ser tomadas como base, com o intuito de promover reflexões “para além das clivagens tradicionais (componente científica *versus* componente pedagógica, disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores”. Isso porque “as tensões e os conflitos suscitados actualmente em torno da formação de professores prendem-se não só com a ocupação de um importante mercado de trabalho, mas, sobretudo com o controlo do campo social docente” (1992, p.23).

Parece-nos que qualquer campo disciplinar, de onde se origina a formação de professores para atuar na Educação Básica, deve tomar como um de seus princípios, o seu tempo e os sujeitos desse tempo/contexto, produtores de questões reais, assim como da relação indissociável entre as dimensões prática e teórica, do fazer pedagógico assentado nos conhecimentos historicamente acumulados, nas experiências construídas a partir desses conhecimentos e de outras práticas culturais.

Ginsburg (1990, p.335) *apud* Nóvoa (1992) se referindo a profissão docente³, afirma que dois processos antagônicos têm influência na sua constituição, materialização e no seu percurso de solidez. De um lado, a profissionalização que assume a tarefa de melhorar o estatuto do trabalhador e do outro lado a proletarização que provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia deste mesmo trabalhador.

Segundo ele, em relação aos professores, podemos dizer que a profissionalização caminha em passos lentos em relação à proletarização que, cada vez mais, separa processos de concepção e execução do trabalho docente,

³ Embora a categoria profissão docente não seja fundante nesta pesquisa, sua presença se faz necessária, nessas considerações, uma vez que nos possibilitam compreender que a formação e a atuação do professor não estão desvinculadas daquilo que ele e a sociedade produz em termos de requisitos, *status*, para sua profissionalização, pensada, sobretudo, a partir da funcionalidade da atuação desse profissional no contexto social, por meio dos conhecimentos com os quais opera.

estandardiza as tarefas, reduz os custos necessários à aquisição da força de trabalho e intensifica as exigências em relação à atividade laboral.

Se considerarmos o processo de formação como um meio pelo qual se possibilita a ressignificação de si, do outro, da prática social como um todo, e da prática profissional, logo a “formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1992, p.24).

Embora os apontamentos do referido autor nos possibilite melhorar nossa compreensão em torno das questões que cercam o sujeito professor, é preciso considerar que, no caso do Brasil, nem todos os professores, se encontram nas mesmas condições. O que para todos é bandeira de luta comum, como bons salários, condições de trabalho, formação continuada, autonomia no exercício da profissão, para um subgrupo específico, dentro dessa categoria mais ampla, outras demandas se apresentam de modo muito particular, em função do campo disciplinar ao qual esse subgrupo está vinculado, a exemplo dos professores de dança, de música, de teatro, de artes plásticas e de literatura⁴ que, muitas das vezes, quase não gozam do reconhecimento de que congregam a categoria de profissionais da educação, ainda que formados em nível de licenciatura.

As considerações que ora apresentamos, sem dúvida, abrem questionamentos que devem ser colocados na ordem do dia, tanto para o campo acadêmico quanto para o contexto escolar e da gestão pública que, infelizmente, pensa politicamente a escola de portas fechadas, tanto das políticas de formação

⁴ Por concebermos a Literatura como a arte de compor escritos artísticos, em prosa ou em verso, de acordo com princípios teóricos e práticos, logo, ela não pode ser negligenciada nos nossos escritos, embora não se constitua como objeto de pesquisa. Assim, quando nos referimos às linguagens artísticas, o fazemos incluindo a literatura.

de professores, das políticas curriculares⁵ quanto daquilo que a escola reforça e reafirma, em termos de prioridade no dia a dia das suas práticas.

Desse modo, é preciso “repensar e superar lógicas estruturantes⁶ dos currículos que afetam a estrutura de trabalho, de tempos e até as hierarquias profissionais, indagações nucleares pouco privilegiadas nas políticas de currículo” (ARROYO, 2007, p.19).

Schön (1997, 2000) apresenta um encaminhamento a partir do qual o professor deverá assumir-se como sujeito do/no processo educativo. Segundo ele, é por meio do conhecimento na ação, da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação que o professor poderá conduzir-se com vista a sua profissionalização. Uma profissionalização que se quer crítico-reflexiva, capaz de fazer da escola um espaço de debate, de construção de conhecimento, de resignificação de saberes, com vista à construção da sua autonomia.

Todavia, em relação a essa última questão – a autonomia – Popkewitz (1997) afirma que muitas vezes é desmentida pela realidade, e os professores têm a sua vida quotidiana cada vez mais controlada e sujeita às lógicas administrativas e às regulações burocráticas. Isso porque, como afirma Contreras (2012) não é possível falar da autonomia do professor sem fazer referência ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho. Desse modo, por serem contextos de definição de papéis, de enquadramento, logo, atuam na contra mão da autonomia do professor.

Atuar autonomamente implica, para os professores, assumirem-se como “produtores da sua profissão”, o que demanda mudar também os contextos em

⁵ “A reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes” (ARROYO, 2007, p.9). Contudo, algumas hierarquias, do ponto de vista disciplinar e que tocam diretamente no modo de perceber professores oriundos de determinados campos passam discretamente nesses debates.

⁶ No nosso sistema educacional, a estrutura das escolas é rígida, disciplinada, normatizada, segmentada, em níveis, séries, estamentos e hierarquias. O trabalho docente reproduz essas estruturas, hierarquias, níveis e prestígios, reproduzem carreiras e até salários hierarquizados (ARROYO, 2007, p.18-19).

que atuam, isto é, da mesma maneira que a formação não pode se dissociar da produção de saber, também não pode ser alheia de uma intervenção no terreno profissional. Nessa lógica de pensamento, podemos presumir que os contornos assim como a substância nuclear da profissão do professor devem estar impregnados da postura crítico-reflexiva desse profissional, capaz de descortinar e colocar a prova as forças manipuladoras e produtoras de realidades. Diga-se, no caso do professor, realidade marginalizadora, desigual, hierarquizada, em relação a mesma categoria profissional.

Lüdke e Boing (2004) alargam o debate sobre a profissão docente, com ênfase aos caminhos que vem sendo construídos. Suas reflexões se iniciam a partir da seguinte indagação: De que profissão estamos falando quando tratamos do magistério?

Embora os pontos de destaque usados para desvendar a profissão do professor não sejam suficientes e nem é a pretensão dos autores, já que outros elementos também podem ser acionados neste debate, podemos dizer que são pertinentes. Para responder à referida questão, adentram no debate da formação e lançam mão dos locais nos quais hoje esses processos ocorrem. Segundo eles, essa variedade de locais e níveis credenciados, a exemplo das universidades, dos institutos superiores de educação, e ainda o antigo curso normal, em nível médio, se constitui como dificuldades que se levantam quando tentamos entender o magistério como uma profissão.

Falar da profissão de um modo geral, e da profissão docente exige, de acordo com os autores, alguns esforços, isso porque é consenso entre os especialistas que alguns traços próprios do magistério descaracterizam o que poderiam definir como elementos básicos. Bourdoncle (1991, 1993) aponta quatro critérios comuns a todas as profissões, são eles:

- a) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados;
- b) o interesse geral acima dos próprios interesses;
- c) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; e

d) honorários como contra prestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário.

Em relação às conclusões de outros autores, é perceptível que o único ponto comum em todos eles em relação ao elemento marcador da profissão é a especialização do saber (BOURDONCLE, 1991). Significa dizer que em relação à profissão do professor, um conjunto de saberes constitui-se como base. Entretanto, uma questão deve ser posta em xeque, isso porque existe uma base de conhecimentos especializados oriundos de vários campos disciplinares, como filosofia, história, sociologia e arte, o que caracterizaria para a profissão docente uma variedade de saberes constitutivos do amalgama advindo desses vários campos disciplinares. Daí porque podemos determiná-la como uma profissão genuinamente interdisciplinar.

Lüdke e Boing (2004) aludem também sobre a formação e o trabalho do professor partir de Isambert-Jamati (1997) e de Claude Dubar (1991/97, 1998, 2002) no campo da socialização profissional.

A primeira autora evidencia o debate da “desprofissionalização” do magistério sustentando o argumento de que tenha havido um recuo, um retrocesso no processo de profissionalização. Os argumentos que ela levanta, a partir da experiência francesa, com foco nos professores primários, indicam que se por um lado se evidencia o sentimento de responsabilidade; a busca de formação; a diminuição do recrutamento dos semi-formados; o aumento rápido do número de anos de estudo; e a tendência a se especializar, por outro lado, caminha-se na contramão de situações como a formação feita por um grupo de outro meio, o que diminui a autonomia do grupo profissional; a remuneração considerada muito abaixo de sua qualificação; a diversidade das formações e de experiências de cada um, inclusive profissional; a multiplicidade de vias de formação, sacrificando o aspecto globalmente socializador; e a dessindicalização.

Não obstante, estudos realizados pelo Grupo de Estudos sobre Juventude, Representações Sociais e Educação – GEPJURSE (2013) em torno da profissionalização docente indicaram que, não diferente dos franceses, no

caso de professores do ensino Fundamental de Belém do Pará, alguns indicadores se mostram com grau significativo de proximidade.

O referido grupo aponta que, o sentimento de responsabilidade, assim como a busca da formação se mostram como movimentos de profissionalização. No caso das questões que provocam a desprofissionalização destacou-se a formação descontextualizada da realidade de atuação dos professores e a baixa remuneração.

Lüdke e Boing (2004) afirmam que em relação ao Brasil um dos elementos que produzem a desprofissionalização é a divisão da ocupação docente, que demarcam constituições identitárias constituídas pelas marcas culturais de onde cada campo disciplinar forma os futuros professores. Ser professor das séries iniciais ou das séries finais do ensino Fundamental demarca lugares e, portanto, imagens e sentidos em torno do professor que esfacela o que deveria se constituir como uma categoria, ainda que, do ponto de vista legal, sejam todos professores da educação básica.

É possível pensar a profissionalização do professor como um dos aspectos da constituição identitária do indivíduo a partir do lado biográfico e relacional; do de pertença atribuída e o de pertença adquirida ou escolhida; da identidade “para si” e da identidade “para os outros”, ou “pelos outros”, o que nos leva a pensar a possível relação entre a precarização do trabalho docente e a construção identitária dos professores (DUBAR, 1997).

Isso significa dizer que ao professor licenciado em dança se abrem ou se fecham portas que estão diretamente relacionadas aos sentimentos de pertença e de não pertença dele e dos seus pares em relação ao contexto da escola. Se são aceitos, reconhecidos ou não, isso é reflexo do lugar que eles ocupam na hierarquia dos conhecimentos, re/produzidos na escola, da identidade que assumem ou que a eles é atribuída.

Embora nosso foco não seja a identidade docente, pois não se constitui como categoria analítica desta pesquisa, é preciso, contudo, considerar que suas marcas corroboram para se instaurar mecanismos que profissionalizam ou

desprofissionalizam a profissão do professor, colocando-os em um contratempo do seu tempo, que materializa crises de várias ordens, a exemplo de ser licenciado em um determinado campo de conhecimento e não ser reconhecido como professor, como ocorre comumente no campo da dança, talvez como resquícios da funcionalidade⁷ desse campo disciplinar em relação à lógica econômica que determina a organização social contemporânea.

A percepção da relação direta estabelecida entre o campo social e o campo econômico, por exemplo, produz o reconhecimento de que qualquer:

[...] reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação no quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008).

Na esteira desses debates a arte se revela como ato de significação, fundamentada epistemologicamente (NÓBREGA, 2007), como tal, possuidora de um “olhar como ato de significação” remetendo-nos “a diferentes modos de compreensão adotados na leitura dos fenômenos, das situações vividas, dos acontecimentos” (p.81). Arte é campo de conhecimento, problematizadora da realidade, formadora de cidadãos, por conseguinte, a dança, resultante do movimento daqueles formados para o seu ensino no interior das escolas da Educação Básica, também ocupa a mesma funcionalidade.

Nessa condição atual na qual se insere a arte é possível observar sua conduta configurando “movimentos de questionamento sobre o próprio estatuto existencial das artes” (GEHRES, 2008, p.13). Marques (1996) afirma que mudou o conceito de arte, e na esteira dessas mudanças a compreensão de que não faz mais sentido falar na Obra de Arte, pensada e disponibilizada para a

⁷ Por sermos uma sociedade marcadamente caracterizada pela produção e consumo exacerbados, o conhecimento que não atenda essa lógica é colocado a quem daquilo considerado necessário para atender as demandas sociais. Em relação a essa questão podemos citar a funcionalidade da arte, que para muitos ainda é concebida como substância de prazer, de entretenimento, fútil, em alguns casos até desnecessária, já que “não atende necessidades primárias” do ser humano.

contemplação de um público seletivo. A dança, por exemplo, nos conduz por outra lógica de pensar a arte na vida do ser humano. Por meio dela, abrimos flancos de discussão acerca da necessidade da presença mais intensa dessa e das demais linguagens artísticas na vida escolar dos educandos da Educação Básica.

Por assim dizer, “a dança assim como as demais formas de arte, foi atingida pelos novos rumos estatutários da arte e tem constituído, em seu interior, peças que desafiam a existência de códigos preestabelecidos de movimento” (GEHRES, 2008, p.14). Sua atual condição não está desvinculada de todas as questões levantadas até aqui, como constitutivas da contemporaneidade, portanto, daquilo que a universidade desenvolve em termos de formação; de como a sociedade apreende e traduz a arte na sua cotidianidade; e as implicações disso para o ensino que ocorre no interior das escolas.

Considerando que a face tecida pelos fios do tempo de agora se produz no movimento do diálogo, da negociação, podemos reafirmar o que diz a referida autora, na busca da aproximação de uma definição do que seja a dança. Segundo ela:

Como um texto cujos significados são negociados a cada vivência/experimentação, a dança é, bem como outras formas de significação sociocultural, processo e não produto, de criação/recriação do homem e de seu mundo. É ação e não objeto, que envolve, como demonstrou Buckland, sons, movimentos, costumes, ambientes, crenças, memórias, interações sociais e corpos humanos. Assim, entendida, uma dança é, em outras palavras, uma maneira de existência humana, a qual não pode ser aprisionada nos limites de uma descrição, demonstração ou apresentação – apesar da constância “aparente” da sua forma – pois se reconstrói a cada existencialização/execução nos corpos [...] (p.14).

Por assim dizer, dança é a experimentação do próprio corpo, do corpo do outro, do corpo com o outro. É acessar a cultura e suas contradições, é olhar o mundo e dele abstrair compreensões, e provocar transformações, já que os corpos não são máquinas colocadas no tempo/espço alheios, descontextualizados,

mas organismos complexos, sensíveis, cognitivos, afetivos e culturalmente constituídos.

É nesse mesmo contexto de transformações que os campos temáticos da formação de professores, da dança e do ensino da dança e das representações sociais se constituem como pontos fortes do debate que não cessa e que abre frestas para que a filosofia, a religião, a arte e a educação dialoguem por meio de objetos/fenômenos julgados pertinentes para o nosso tempo.

Problematizar a formação de professores para o ensino da dança na contemporaneidade é assumir a compreensão de que os cursos de Licenciatura no campo da arte devem ser pensados para formar o professor, não o artista. Da mesma forma como a Educação Básica não formará o matemático, o físico, o biólogo, o historiador, o linguista, o ensino da dança não formará o artista.

É por meio do diálogo entre esses vários campos disciplinares, no qual agregamos a arte, que ainda vive em grande medida, a marginalização epistêmica, que entendemos a pertinência de um movimento em prol de um ensino básico pautado na interdisciplinaridade⁸, sem secundarizações, hierarquizações de um campo disciplinar em detrimento de outro. Essas são questões que estão colocadas na contemporaneidade e que carecem ser problematizadas.

Iniciamos essa problematização a partir da definição do objeto de investigação, configurado, não só, pelos acúmulos que fomos adquirindo ao longo dos anos, como professor, dançarino e jovem pesquisador, mas também por aquilo que o estado da arte nos revelou, em termos de lacunas a serem pensadas cientificamente.

⁸ Assumimos a compreensão de interdisciplinaridade como “atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento” (FAZENDA, 2008, p.17). De [...], “interação envolvente, sintetizante e dinâmica, reafirmando a necessidade de uma estrutura dialética, não linear e não hierarquizada, onde o ato profissional de diferentes saberes construídos [...] não se reduzem apenas a saberes disciplinares.” (FAZENDA, 2008, p.23) e lutam para estabelecer o ambiente da parceria, fora da lógica das particularidades territoriais, em termos de conhecimento.

1.2 – O que vemos e de onde vemos: a escolha do objeto de investigação

Como um texto cujos significados são negociados a cada vivência/experimentação, a dança é, bem como outras formas de significação sociocultural, processo, e não produto, de criação/recriação do homem e de seu mundo. É ação, e não objeto, que envolve, como demonstrou Buckland, sons, movimentos, costumes, ambientes, crenças, memórias, interações sociais e corpos humanos. Assim entendida, uma dança é, em outras palavras, uma maneira de existência humana, a qual não pode ser aprisionada nos limites de uma descrição, demonstração ou apresentação – apesar da constância <<aparente>> da sua forma – pois se reconstrói a cada existencialização/execução nos corpos dos dançarinos e dançarinas.

Adriana de Faria Gehres

As Representações Sociais de egressos do curso de licenciatura em dança da UFPA sobre a sua formação docente e as implicações para o ensino da dança na Educação Básica – nosso objeto de investigação – está diretamente atrelado a ideia de que vivenciar/experimentar práticas sociais, culturais é um exercício inerente ao ser humano, capaz de desenvolver e aprimorar sua capacidade criativa, de assimilação e reinvenção de si mesmo, por meio dos processos pelos quais revela percepções e modos de estar no mundo. Nesse sentido, a dança é vivência/experiência que marca e revela o corpo humano nas suas mais variadas facetas. É processo de viver, experimentar, produzir sentido, ressignificar e mudar o mundo, como destaca a epigrafe que introduz este subitem.

A conformação de um objeto de pesquisa se constrói, em sentido mais amplo, a partir da compreensão de que “O objeto de pesquisa, conquanto construído basicamente a partir do fenômeno de representação social a ser estudado, não constitui uma réplica do fenômeno, mas uma aproximação ditada

pelas possibilidades e limitações da prática da pesquisa científica” (SÁ, 1998, p.14).

Isso significa dizer que “a construção do objeto de pesquisa é um processo pelo qual o fenômeno de representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria, para finalidade da pesquisa” (SÁ, 1998, p.23).

Poderíamos dizer que as representações enquanto produção cultural, dispostos nos espaços institucionais, presentes nas “práticas sociais, nas comunicações de massa e nos pensamentos individuais” (SÁ, 1998, p.21), são fenômenos, capazes de conformarem inúmeros objetos de estudos, que possibilitam evidenciar a relação entre o universo consensual e universo reificado. O universo consensual, fruto das assimilações e ressignificações de sujeitos e grupos a partir do universo reificado. Significa dizer que as representações sociais são teorias do senso comum que foram produzidas a partir das teorias produzidas no campo acadêmico.

Dito isso, assumimos a compreensão de que os fenômenos da formação de professores assim como da dança são caminhos pelos quais vislumbramos a potencialização do estudo das representações sociais de professores. Gatti (2011, p. 151) afirma que:

Embora considerando que a formação do professor tem aspectos idiossincráticos conforme a natureza da disciplina objeto-de-ensino que se dedique, há questões de fundo que perpassam a formação de qualquer professor e que devem ser revisitadas antes de – e até como ponto de referência para uma discussão sobre uma especialidade particular. [...] Há uma certa inércia nas universidades quanto a pensar as licenciaturas e, embora existam algumas propostas alternativas, estas até aqui têm mostrado pouco sucesso. Nenhuma mudança radical, assumida enquanto proposta de universidade, foi efetuada até aqui. [...] De um lado, temos a dificuldade de autocrítica e de promoção de mudança; de outro, as limitações da burocracia nacional e suas possibilidades políticas.

É no bojo dessa compreensão que nos reconhecemos, que vivenciamos a dança desde a adolescência, fazendo desta linguagem um instrumento

propositivo e qualificador da nossa atuação docente, tanto no contexto da educação básica quanto do ensino superior. O reconhecimento desta linguagem como mecanismo produtor e mediador de conhecimento energiza nosso interesse de investigar a formação de professores para o ensino da dança a partir de egressos do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará por meio das suas Representações Sociais.

Para além dos nossos primeiros momentos de vivência na dança, se mostram significativos outros que também nos instigaram a problematizar a formação de professores para o ensino da dança. São eles: as últimas produções, tanto no campo da educação, da educação física, da arte e da própria dança, quanto por meio do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – mestrado em educação da Universidade do Estado do Pará, onde, à época, nos ocupamos das representações sociais de jovens dançarinos sobre saúde-cuidado. Esse percurso criou condições para que um projeto de doutoramento fosse gestado na direção da tríade Formação Docente, Dança e Ensino da Dança e Representações Sociais.

Como arte/educador, temos estabelecido interlocuções entre arte e a educação, entre dança e educação e, mais recentemente, entre a formação universitária e a atuação docente dos profissionais de dança, fruto de inquietações que resultam de diálogos com autores do campo universitário da dança-arte e da educação.

Reconhecemos nesse movimento a possibilidade, não só, de desvelamento do objeto a ser investigado, mas também, da nossa formação de pesquisador e docente da arte-educação que, embora acumule, em alguma medida, experiências a partir desses lugares, essas experiências se constituíram e se fundamentaram no contexto empírico, portanto, precisam se potencializar no contexto acadêmico. Nossa ideia de potencialização não está atrelada ao sentido de desqualificação da empiria, mas da compreensão de que a dança precisa se movimentar entre três lugares: o lugar da experimentação artístico/prática, a experimentação científica e a experimentação pedagógica escolar.

A necessidade de, cada vez mais, tomar a formação de professores como objetivo de investigação se dá pelas próprias condições em que a educação se mostra, desde no final do século passado até a presente data. É fato que a arte é parte do currículo da educação básica, visivelmente tratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs/Arte (2000). Da mesma forma, é fato que professores se licenciam para exercer a docência na educação básica, seja qual for o campo disciplinar que origina essa formação: dança, geografia, sociologia, teatro, matemática, história, música, educação física, para dizer apenas alguns.

Nesse sentido, nos parece significativo refletir sobre o processo de formação dos profissionais que ensinam a dança na Educação Básica. Identificar as marcas que o currículo imprime na formação e na produção de representações sociais sobre sua própria formação para o exercício da docência entre egressos do curso de licenciatura em dança da Universidade Federal do Pará é um meio de buscar alternativas capazes de contribuir para que a dança enquanto linguagem artística possa também assumir, de maneira crítica, seu lugar no contexto acadêmico-científico e escolar, refletindo os desdobramentos da educação, da formação e da identidade de professores e da própria dança para a reconfiguração da sociedade atual, na direção da contestação das condições político-econômicas e sociais que, cada vez mais, exacerba a proliferação da pobreza, da miséria extrema, da marginalidade, das relações assimétricas entre seres humanos de uma mesma nação e de nações diferentes.

Comungamos dos questionamentos que apontam para a falta de problematização da formação docente dos profissionais de dança, seja a partir dos próprios cursos de dança ou de Programas de Pós-Graduação que se interessa em discutir a dança na sua interface com a educação. Esses silenciamentos nos fazem perceber essa temática como um chão fecundo, revelador de imagens e sentidos que negligenciam, dentre outras questões, 1. a dança enquanto linguagem artística; 2. como produção cultural e 3. como produção acadêmico científica, a ser tratada no interior das escolas da Educação Básica. Negligenciando a arte/dança, negligencia-se o professor licenciado para o

ensino desse conhecimento, seja qual for a linguagem artística que serviu de base para sua formação.

Marques (2007), artista, pesquisadora e docente, volta-se para a discussão da dança e da educação nas três vertentes que atua, fazendo referência à necessidade de potencializarmos encontros em que a dança se assuma não só como produção cultural e artística, mas também como produção acadêmico-científica. Biasoli (1999) e Strazzacappa e Morandi (2006) também caminham na direção da assertiva da referida autora. Por meio do debate sobre a formação do profissional de arte, e a formação do artista da dança, respectivamente, visibilizam a desqualificação do trabalho do artista-professor pela “ausência” do lugar de reflexão que a arte, de modo geral, e mais especificamente a dança deve propiciar.

A nosso ver, a desqualificação do trabalho do artista/professor e, em alguns casos, do artista/professor/pesquisador, tem dado a tônica para que temáticas como a formação docente dos profissionais de dança se coloquem minimamente nos palcos de discussão na universidade, sobretudo, nos Programas de Pós-Graduação em Educação, Artes e Dança, como observamos nas dissertações e teses produzidas nos programas pós-graduação em educação, artes, artes cênicas e dança, a ser tratado na sessão que apresenta o estado da arte relacionado a configuração do objeto de pesquisa desta tese.

Os fios que se mostraram “soltos” e promissores dentro da temática proposta nos instigaram a apreender imagens e sentidos que, em alguma medida, já são apresentados por estudos nos Programas de Pós-Graduação em Arte, onde a dança tem servido de inspiração para discutir métodos de formação do profissional de dança, a relação entre a dança e a temporalidade sócio histórica da humanidade, bem como a sua relação com a cultura e a educação.

Nos Programas de Pós-Graduação em Dança em que também a cultura e a educação têm alimentado produções que se espraiam para além dessa linguagem artística, percebemos por meio das dissertações e teses levantadas a presença de estudos sobre o currículo que tem formado os dançarinos, a dança

enquanto campo disciplinar⁹ e como possibilidade de inclusão social de deficientes. Essas são temáticas provocadoras da maioria das produções acadêmico-científicas.

No caso dos Programas de Pós-Graduação em Educação, o foco tem se dado no trabalho com a dança pela perspectiva do gênero, da identidade profissional do dançarino, da interface entre dança e educação física escolar, bem como entre a filosofia, a estética e a educação, entre temporalidade e dança e dança e educação.

De modo geral, os programas quando tratam da formação de professores e de dança o fazem tendo como foco os professores da educação básica oriundos de outras formações, sobretudo, os que atuam no ensino fundamental ou a dança enquanto elemento do currículo, também no ensino fundamental.

Justificamos nesses apontamentos a relevância acadêmica desse estudo, capaz de colaborar para o alargamento e qualificação das discussões sobre a formação dos professores para o ensino da dança e a reconfiguração desse campo disciplinar no interior das escolas da Educação Básica.

Os apontamentos de autoras, como Ana Mae Barbosa, Izabel A. Marques, Márcia Strazzacappa e Carla Morandi, que tem se dedicado a discutir arte-educação, dança-educação, formação do artista e do dançarino, são substanciais quando corroboram para detectar silenciamentos, uma vez que não foram identificados nos Programas que serviram como banco de dados para capturação de produções em nível *stricto sensu* trabalhos que se voltem para discutir a formação docente dos profissionais de dança pela via universitária, menos ainda quando se trata de estudos que tomam a Teoria das Representações Sociais como referencial para tratar da temática da formação docente do profissional de dança.

⁹ A dança enquanto campo disciplinar, presente nos estudos mapeados, reforça nossa compreensão de que as pesquisas sobre a formação de professores para o ensino da dança são também um esforço para a defesa desse argumento, de que dança é um tipo de conhecimento e a escola é um espaço onde esse conhecimento deve ser socializado e potencializador da realidade social dos educandos e proporcionador da formação destes.

O interesse em realizar um estudo que possibilite a tessitura de fios encharcados dos debates e produções que se voltam para a discussão da formação docente em arte ou, mais especificamente, na dança, no contexto paraense, é instigante e desafiador, pois requer um mover-se constante em busca de um objeto de investigação que expresse particularidades de um jovem pesquisador como eu, mas também materialize a persona do orientador e o currículo do programa de pós-graduação ao qual me vinculei.

Fazemos referência à orientadora e ao Programa por reconhecer que a produção intelectual requer parcerias e diálogos. Parceria com quem acompanha mais detidamente nossas escolhas, pretensões, objetivos, nossas movimentações ao longo do processo de feitura de um trabalho acadêmico-científico, nesse caso, o orientador. Diálogos, com a Linha de Pesquisa (Currículo e Formação de Professores e Educação Cultura e Sociedade¹⁰) que, em grande medida, orienta a configuração daquilo que se propõe realizar enquanto pesquisa.

Todo o movimento apresentado até aqui ampliam nossa compreensão a cerca da importância de nos lançarmos a discutir a docência a partir do processo de formação – professor/pesquisador¹¹ – como mecanismo de evidenciarmos direitos que têm sido negados ao longo da história produzida no solo brasileiro. Direitos de acesso a arte como bem da humanidade, resultante da produção cultural, própria dos organismos constituídos de cognição, subjetivação e que são produtores de história – o ser humano.

Assim, trazer a tona práticas de formação, de subjetivação por meio de imagens e sentidos representacionais e, portanto, provocadoras da constituição

¹⁰ Fazemos referência às duas linhas porque a entrada no programa se deu pela primeira, Currículo e Formação de Professores, que em 2011 foi extinta e deu lugar a outras duas novas linhas, dentre estas a linha Educação Cultura e Sociedade. Desse modo, sofremos influências tanto do campo teórico quanto das perspectivas de pesquisas que cada linha propunha como base para sua constituição identitária.

¹¹ A referência a esse binômio professor/Pesquisador se dá, obrigatoriamente, pelo fato de que o curso de Licenciatura em Dança da UFPA se propõe a partir de seu Projeto Político Pedagógico formar o professor/ pesquisador.

de um determinado grupo – professores licenciados em dança – aliadas a práticas produzidas no chão da escola e nos meandros do Estado pela via da política curricular é um meio pelo qual podemos contribuir com outras demandas originadas no processo de formação humana.

Esses são pontos fundantes do nosso estudo. Apreender as representações sociais de um grupo de professores egressos do Curso de Licenciatura em dança da Universidade Federal do Pará sobre seu processo formativo, levando em consideração as implicações dessas representações para a vida de todos aqueles que precisam e tem direito de acesso a arte, desde a Educação Infantil até o ensino Médio. Fechar os flancos de debates a partir do que propomos nesta pesquisa é negar a importância do papel do professor de dança na formação das futuras gerações.

Em linhas gerais, compreendemos o estudo aqui realizado materializado na trifurcação entre formação docente, dança e ensino da dança e representações sociais, que configura o seguinte objeto de estudo: **Representações sociais de egressos do curso de licenciatura em dança da UFPA sobre a sua formação docente e as implicações para o ensino da dança na Educação Básica.** A partir desse objeto, passamos a problematizar o objeto de investigação delineado no percurso da incursão que realizamos até aqui.

1.3 – Problematização

A mesma alegria que nos mobilizou em um passado bem próximo para tratar de representações sociais sobre saúde-cuidado entre jovens dançarinos nos faz querer escutar o que as produções, os lugares de referência, as histórias de vida de formação nos dizem com relação ao que desejamos perseguir nessa trajetória de doutoramento.

Quando problematizamos um objeto de pesquisa, fruto de delineamentos de um campo mais amplo, de um fenômeno, não podemos perder de vista a contextualidade e lócus nos quais esse fenômeno ocorre isso porque sua contextualidade e localização estão diretamente relacionadas a forma que o objeto se apresenta aos olhos do pesquisador. Por esse motivo, iniciamos a problematização do objeto apresentando a Universidade Federal do Pará – UFPA, o Instituto de Ciências da Arte – ICA/UFPA, a Escola de Teatro e Dança – ETD/UFPA e o Curso de Licenciatura em Dança da UFPA.

De acordo com o sítio oficial da Universidade Federal do Pará, a criação da referida universidade está vinculada a Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, após cinco anos de tramitação legislativa. Congregou as sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais.

Em relação ao Instituto de Ciências da Arte, não é possível trazê-lo para interior deste texto sem fazer menção ao seu precursor, o Núcleo de Artes – NUAR, criado em 1991, como unidade coordenadora de dois setores artísticos da UFPA: a Escola de Música da UFPA – EM/UFPA e a Escola de Teatro e Dança da UFPA – ETD/UFPA. O NUAR estava voltado à pesquisa e ao registro da herança cultural local e sua disponibilização em acervo de discos e publicações. Coordenava e executava projetos artísticos e culturais da instituição, com a finalidade de promoção da cultura paraense e também da difusão de manifestações nos diversos campos das artes, de outros estados e países. Esse Núcleo, afirma o sítio oficial da UFPA, integrava a Universidade com a comunidade, proporcionando condições para que artistas manifestassem suas criações.

O NUAR, por sua natureza estrutural, não podia avançar em vários aspectos do contexto acadêmico, como exemplo podemos citar a implantação da graduação ou participar de chamadas de editais internos de ensino, pesquisa e extensão. As graduações em Artes já existentes mantiveram-se integradas a

outra unidade do contexto acadêmico, o Centro de Letras e Artes - CLA, enquanto os cursos de educação profissional das escolas de Música, Teatro e Dança foram reunidos no NUAR, mantendo a característica de apêndice na estrutura da Universidade.

Percebemos então que a necessidade de reunir as atividades de mesma natureza – a artística – da UFPA é que possibilitou a extinção do NUAR e a Criação do Instituto de Ciências da Arte – ICA. Foi em Fevereiro de 2006 que ocorreu a criação do ICA, a partir da reunião de cursos e atividades artísticas que estavam dispersos entre o Núcleo de Arte e o Departamento de Arte do antigo Centro de Letras e Artes.

O referido Instituto foi criado com a função de preparar profissionais da arte e do seu ensino através de cursos de graduação, pós-graduação, cursos técnicos e livres; da realização de pesquisas; de projetos de extensão; de eventos acadêmicos e culturais. Suas ações abrangem da infância à terceira idade e são desenvolvidas nas quatro subunidades que o compõem: Escola de Teatro e Dança – ETDUFPA, Escola de Música – EMUFPA, a Faculdade de Artes Visuais – FAV e o Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGArtes, que realizam inúmeros projetos e eventos relacionados ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Promover a arte, o ensino da arte e a educação pela arte são algumas das atividades às quais o Instituto de Ciências da Arte se dedica (UFPA, 2013). Está é a razão pelo qual o referido instituto vem lutando desde 2006, o que revela um tempo ainda ínfimo enquanto instituto, mas que já traz para sua história outras produções que resultam das ações junto ao NUAR e ao CLA.

Após a redefinição do NUAR para o ICA foi possível abranger além do ensino técnico de nível médio, a graduação e a Pós-graduação (esta última realizada pelo NUAR desde 2004), envolvendo três subunidades: a EMUFPA, a ETDUFPA e a FAV – Faculdade de Artes Visuais. Nesse sentido, o ICA nasce com a pretensão também de integrar as escolas técnicas e à academia, ampliando seu *status* no contexto da Universidade, permitindo sua valorização no

diálogo com as demais áreas do conhecimento e solidificando sua inserção em todas as esferas deliberativas da vida acadêmica.

A criação do Instituto vem assinalar o amadurecimento de uma discussão que, em grandes linhas, visa o crescimento e o fortalecimento da área de Artes, conforme previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA e que, portanto, se estende ao campo disciplinar da dança, do teatro, da música e das artes visuais.

Mas a história dos cursos de Artes na UFPA remonta a 1962, quando foi criado o curso de Teatro. No ano seguinte foi criado o de Música. Em 1968, foram implantadas as atividades de Dança. Em 1974 surgiu a primeira graduação na área, com o curso de Educação Artística/Habilitação em Artes Plásticas e, em 1991, a Habilitação em Música. O Programa de Pós-Graduação em Artes foi implantado em 2009.

A Escola de Teatro e Dança da UFPA iniciou suas atividades em 1962, formando atores e atrizes. Hoje, a ETDUFPA prepara profissionais em cursos livres, técnicos e de graduação, abrangendo a área das Artes Cênicas. A universidade Federal do Pará – UFPA, por meio da Escola de Teatro e Dança, vinculado ao Instituto de Ciência das Artes, vem oferecendo a comunidade paraense desde 2009 o Curso de Licenciatura em Dança.

A Escola de Teatro e Dança oferece também à comunidade os cursos técnicos de Ator, de Cenografia e de Intérprete/Criador – Dança. O objetivo desses cursos é desenvolver competências e habilidades do aluno para o fazer cênico, tendo em vista o seu aprimoramento para o ingresso no mercado de trabalho.

Embora a cronologia de fundação da universidade, do Instituto de Ciências da Arte e da Escola de Teatro e Dança, apresente um tempo significativo de existência, notamos um tempo razoavelmente longo para a configuração da primeira licenciatura em dança da referida universidade o que não significa dizer que já não exista uma tradição de trabalho focando a formação de dançarinos,

embora não seja possível dizer o mesmo em relação a formação do professor para o ensino da dança.

Eis aqui um ponto importante: apesar da universidade – por meio da escola de teatro e dança – disponibilizar para a comunidade atividade de dança desde 1968, sua função, nesse período, não era de formar professores para o ensino da dança para atuar na Educação Básica, já que não se tratava de cursos de licenciatura e nem o contexto histórico da educação brasileira à época vislumbrava. Porém, a partir do momento que a licenciatura passa a existir, gera-se a necessidade da Universidade repensar sua proposta de oferecimento da arte, a partir dessa nova abordagem – a licenciatura – bem como de problematizar a formação de professores para o ensino da dança que a universidade vem desenvolvendo.

Parece-nos que até o momento da implantação das licenciaturas, constituídas na área da arte, a UFPA não tinha um compromisso mais direto com a questão da Educação Básica, a partir dessa área de conhecimento, contudo, quando do oferecimento desses cursos, tanto o Instituto como a Escola de Teatro e Dança passam a assumir uma responsabilidade frente aos debates que a UFPA já vem fazendo por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão a partir de outros Institutos e Faculdades que formam o professor para atuar na Educação Básica.

Como artista/docente/pesquisador, a cada dia que passa, percebemos as condições, ou melhor, o lugar que a dança tem ocupado ou não nas vidas das pessoas e isso nos suscita vários questionamentos. Preferimos fazer referência à vida das pessoas e não a escola, por reconhecer nesta última um lugar pouco privilegiado para a entrada e permanência dessa linguagem artística.

Infelizmente as Organizações Não-Governamentais – ONGs e os movimentos sociais que se levantam Brasil a fora assumem a bandeira do social como base para suas lutas, onde a arte pouco tem comparecido para dialogar e quando aparece, cada linguagem ocupa lugar distinto e assimétrico. Assimétrico porque infelizmente artes plásticas, por exemplo, ocupa um lugar privilegiado em detrimento das artes cênicas onde a dança se localiza. Parece-nos que a função

ou finalidade é o que dá o tom do lugar que esta ou aquela linguagem artística pode ocupar na sociedade. Do ponto de vista do capitalismo, o utilitarismo da arte se constitui como força primeira para que sua condição na sociedade seja pensada. Talvez, por essa razão, as artes visuais e a música se destaquem em relação a dança e o teatro.

Assumimos algumas reflexões de Strazzacappa (2003) para dizer que essas situações pelas quais passa a dança, sejam enquanto manifestação artística, seja enquanto campo do conhecimento científico decorre do fato de que:

A dança sempre esteve numa situação inferior à das demais manifestações artísticas. No universo político, ela fica à mercê das secretarias de artes cênicas do Ministério da Cultura, onde se costuma ler "Teatro". Embora a dança seja reconhecida pelo Ministério da Educação como um curso superior com diretrizes próprias desde a década de 1970, sua fiscalização é feita por profissionais formados em sua maioria na área de teatro e/ou educação. Na educação básica, isto é, nas escolas de ensino regular, ela costuma ser vista como conteúdo da Educação Física, fato claramente indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da área dessa disciplina. Embora as Diretrizes situem a dança como uma das linguagens do ensino de arte nas escolas, ela é apresentada ora como complemento das aulas de música, sobretudo quando se estudam as manifestações populares, ora como conteúdo da Educação Física, quando aparece nas comemorações cívicas do calendário escolar. Quando a dança finalmente é oferecida no ambiente escolar como uma atividade em si, aparece como disciplina optativa de caráter extracurricular (STRAZZACAPPA, 2003, p.74).

Os desafios de discutirmos a formação de professores de Arte/Dança e as implicações disso para o seu ensino na Educação Básica se dá não só em função das condições em que esse processo se concretiza na universidade, mas também pelo lugar que essa linguagem ocupa na escola e nas políticas curriculares, que na visão de Strazzacappa e Morandi (2006) destitui a dança da possibilidade de protagonizar processos educativos. As autoras atribuem essa situação como reflexo da presença coadjuvante da dança na escola, se materializando como conteúdo da disciplina educação física ou da música, como estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, colocando-a numa condição de subordinação, como se não tivesse conteúdo próprio.

Desse modo, é necessário que a dança no Brasil alargue sua visibilidade, saindo da condição de exportadora de talentos e passe a se preocupar com a qualificação de pesquisadores, pensadores e professores, tanto para atuarem nas pesquisas que produzem criações coreográficas quanto naquelas que produzem reflexão, discussão, conhecimento e conteúdos teóricos, como meio de fazer com que os profissionais da dança superem definitivamente “o que chamamos de **analfabetismo teórico-reflexivo**” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p.20). (grifos nossos).

Assim, seja pelo modelo tradicional de dança forjado no interior das ciências sociais, seja pelo modelo constituído a partir das contribuições das ciências naturais, sociais e humanas ou ainda aquele resultante da filosofia e da estética, o certo é que o futuro do lugar da dança na sociedade atual está em jogo, agora tendo que levar em consideração outros fatores, quer seja, a sua presença no ensino superior como curso de formação de professores, quer seja pela sua invisibilidade na Educação Básica e nas políticas públicas curriculares, gestadas no final do século XX e em processo de definição no século XXI.

Além de lidar com os desafios de formar professores para o ensino da dança, a partir das condições estruturais que se apresentam para atuar no ensino, pesquisa e extensão, a universidade precisará desafiar as políticas públicas e o currículo da Educação Básica, de modo a garantir para a dança posição simétrica em relação às demais disciplinas do referido currículo, a partir do entendimento da arte como direito de todo educando, integrante das séries, níveis e modalidades de ensino.

Tomar essa posição é entender que o currículo, antes de qualquer coisa, é campo de força, de relações, de definição de lugares e hierarquias. No dizer de Silva (2006), o currículo é prática cultural, é prática de significação, logo, se configura nas relações sociais, mediadas pelas relações de poder e capazes de forjar identidades, portanto, lugares de inclusão e exclusão simultâneos.

À dança caberá, como afirma Marques (2001, p.47), uma aproximação com as teorias educacionais “que ao longo do tempo vêm repensando e

sugerindo práticas pedagógicas condizentes com processos histórico-culturais”, sem perder de vista um posicionamento crítico entre os referenciais da educação e os referenciais da dança. Esse movimento, na nossa compreensão, tem capacidade de redefinir as relações de poder entre os campos disciplinares no interior na Educação Básica, a medida que possibilitam a significação e ressignificação daquilo que a escola e a sociedade ainda definem como conhecimento válido para ser usado como referência na formação das futuras gerações.

Para nós a formação de professores é um dos mecanismos capazes de fortalecer o enfrentamento que deve se estabelecer para que todo campo disciplinar opere com a força necessária para garantir à escola condições de desempenhar com eficiência seu papel.

A formação de professores tem proporcionado a problematização sobre a formação inicial, a identidade profissional, a profissionalização docente, a formação continuada, com o intuito de buscar caminhos que potencializem a atuação do professor nos contextos escolares e não escolares.

Aliado a esse exercício, a Teoria das Representações Sociais – TRS tem servido de suporte para explicar condutas, relações estabelecidas entre sujeitos e seu contexto social de pertença. Por meio desta teoria e da apreensão de processos de elaboração de representações sociais, tem sido possível explicar as produções psicossociais de determinados grupos, sobre determinado fenômeno e as implicações desses processos para o modo como estes mesmos grupos mediam relações com outros grupos.

As representações como campo figurativo e de sentidos tem problematizado fenômenos produzidos no campo da educação, e em outros campos, alargando perspectivas como a dessa teoria que se quer interdisciplinar e dialogal, que reconhece, nos vários campos epistemológicos que agregam especificidades teóricas e disciplinares, um chão por meio do qual pode se pensar e acionar elementos capazes de fazê-la explicar as representações sociais como elaboração fenomênica do humano.

Assim sendo, finalizamos esse subitem apresentando o problema, as questões norteadoras, a hipótese e os objetivos que subsidiaram o desenrolar desta pesquisa.

1.3.1 – Problema

Procuramos, a partir desses apontamentos, configurar um objeto de estudo que colocasse a formação docente, a dança e o ensino da dança em questão a partir da Teoria das Representações Sociais, buscando responder a seguinte questão: **Como se constituem as representações sociais de egressos do Curso de Licenciatura em Dança da UFPA sobre sua formação docente e quais as implicações dessas representações para o ensino da dança na Educação Básica?**

Diante desse problema de pesquisa, pormenorizamos a questão-matriz, de modo a garantir condições objetiva de execução da pesquisa. Assim, apresentamos quatro questões que, conjuntamente, correspondem ao problema de pesquisa orientador da elaboração desta tese.

1.3.2 – Questões norteadoras

- Qual o perfil dos professores egressos do curso de Licenciatura da Universidade Federal do Pará?
- Quais os sentidos da dança para os egressos do curso de Licenciatura em Dança da UFPA?
- Como se constituem os processos de ancoragem e objetivação das representações sociais dos docentes sobre a sua formação docente?

- Como a dança se revela relacionada a formação e as Representações Sociais dos professores, as políticas curriculares e ao dia a dia da Educação Básica?

1.3.3 – Tese

Diferentemente dos demais cursos de formação de professores, em que o pretense universitário (a) não necessita de experiência previa para cursá-lo, as licenciaturas ligadas a arte, como dança, música, teatro, artes plásticas, na sua maioria¹², a exemplo dos cursos oferecidos pela Universidade Federal do Pará, têm como prerrogativa um acúmulo de experiências ligadas a licenciatura que deseja cursar, o que significa que associado a formação universitária o elemento prático de natureza artística é agregado ao processo formativo.

Toda formação em nível de licenciatura tem como objetivo último a formação docente, seja para atuar em ambientes escolares ou fora deles, contudo, pela defesa que fazemos em prol da Educação Básica, voltamo-nos a pensar as implicações dessa formação, das representações sociais produzidas a partir dela para esse nível de ensino. Essas assertivas apontam elementos que julgados pertinentes para a elaboração da tese constitutiva desta pesquisa, apresentada a seguir:

As representações sociais dos professores egressos do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará se constituem no entre-lugar gerado do encontro entre arte, docência e pesquisa, envolto pelas experiências construídas antes, durante e depois do Curso de Graduação, atravessadas por contextos sociais variados que ainda reforçam o ensino da dança como uma necessidade secundária na vida do ser humano. Como implicações dessas representações podemos vislumbrar o

¹² Já existem experiências, como da Universidade de Viçosa que abrem vagas para licenciatura no campo da arte sem exigir a prova de habilidades.

abalo do não lugar da dança na Educação Básica na medida que esses profissionais podem ser percebidos como um campo de forças em construção capaz de produzir contra discursos em relação ao ensino da dança na Educação Básica.

A partir dessa afirmação, traçamos objetivos que julgamos capazes de orientar nosso movimento em busca das respostas ao problema matriz desta pesquisa.

1.3.4 – Objetivos:

Geral

- Analisar como se constituem as representações sociais de egressos do Curso de Licenciatura em Dançada UFPA sobre sua formação docente e as implicações dessas representações para o ensino da dança na Educação Básica.

Específicos

- Traçar o perfil dos professores egressos do curso de Licenciatura da Universidade Federal do Pará;
- Identificar os sentidos da dança para os egressos do curso de Licenciatura em Dança da UFPA;
- Destacar os processos de ancoragem e objetivação das representações sociais dos docentes sobre a sua formação docente;
- Verificar como como a dança se revela relacionada a formação e as Representações Sociais dos professores, as políticas curriculares e ao dia a dia da sala de aula da Educação Básica.

A pesquisa se organiza em cinco seções definidas da seguinte forma: Seção I – Introdução, se ocupa da discussão do espaço/tempo no qual a tese se insere, assim como da definição do objeto e da problematização, esta última comportando a definição do problema, das questões norteadoras, da hipótese e dos objetivos geral e específicos. Seção II – Estado da arte, apresenta um panorama das produções acadêmicas entre os anos 2000 e 2010 sobre a formação de professores para o ensino da dança. Seção III – Encenação Metodologia, revela as discussões, em termos de abordagem, tipo de estudo, técnicas de produção de dados, técnica de análise e cuidados éticos Seção IV – Trifurcação teórica enlaçada na escritura da tese destaca os três campos temáticos (Formação de Professores; Dança e Ensino de Dança; e Representações Sociais) que subsidiaram a análise dos dados. Seção V, apresenta e análise os dados subdivididos em quatro subseções: o perfil sócio-demográfico dos professores; os sentidos da dança para os professores; as objetivações e ancoragens das representações sociais dos professores sobre sua formação docente; e as políticas curriculares e a dança na escola. Por fim As considerações finais, as Referências e os Pós-textuais (apêndices e anexo), os apêndices agregando o Memorial do percurso de formação; o quadro dos cursos de graduação em dança no Brasil, os instrumentos de produção de dados (Questionário e Técnica de Associação Livre de palavras; e o Roteiro de entrevista); o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; o quadro das Bases legais sobre arte na escola. O anexo consiste na primeira versão do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da UFPA, que subsidiou algumas das discussões apresentadas na seção V.

**SEÇÃO II – ESTADO DA ARTE (2000-2010): Formação de
professores para o ensino da dança**

Com a clareza de que os esforços outrora realizados por outros pesquisadores para compreender o campo da dança, da formação de professores e das representações sociais dão pistas para que possamos contribuir um pouco mais com esse debate, iniciamos a partir daqui a apresentação do estado da arte¹³ que orientou a configuração do objeto de investigação desta pesquisa, denominada de As Representações sociais de egressos do curso de licenciatura em dança da UFPA sobre a sua formação docente e as implicações para o ensino da dança na Educação Básica.

Se considerarmos que nenhum estudo de caráter científico pode garantir sua relevância sem recorrer a história que revela a produção do conhecimento científico disponível, logo depreendemos que os conhecimentos disponíveis possibilitam desvelar frestas, lacunas e a emergência e maturação de possíveis questionamento, o que contribui para conformação de um objeto de investigação particular, mas atravessado por reflexões, debates e produção gerados neste mesmo campo temático.

Apresentamos na seção anterior os desafios do tempo contemporâneo e enfatizamos os avanços, os ganhos, os recuos e perdas acumulados ao longo dos anos e que nos levam a testemunhar a defesa da possibilidade da construção de outros caminhos. É com essa compreensão que nos lançamos a pensar a relação entre a formação de professores, a dança, o ensino da dança e as representações sociais a partir dos estudos já produzidos em solo brasileiro e que contribuem para nossa compreensão desse campo de discussão.

De acordo com Romanowski e Ens (2006, p.4) “a realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área” [...], afirmam ainda que “a análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia”.

¹³ Utilizaremos neste texto as expressões: Estado da Arte; Estado do Conhecimento; Estudo de Levantamento com o mesmo significado, com base em Romanowski e Ens (2006).

Por meio dessa prática investigativa é possível desvelar a dinâmica de produção do conhecimento e as possíveis lacunas a partir das quais podemos encaminhar explicações ou futuros estudos. Isso implica dizer, ainda de acordo com os mesmos autores que a apresentação desses estados:

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (p.39).

Por reconhecermos que o maior percentual de produções de qualquer campo temático se origina nos programas de pós-graduação, iniciamos a partir deles a apresentação desse panorama de estudos que assume como foco a formação dos professores para o ensino da dança e as representações sociais.

Tomamos como questionamento para a realização do estado do conhecimento a seguinte questão: Como a temática da dança e da formação de professores para a Educação Básica é tratada nas dissertações e teses entre os anos de 2000 e 2010, disponíveis no banco de resumos de teses e dissertações da CAPES¹⁴?

Iniciamos a resposta deste questionamento fazendo algumas reflexões mais amplas em torno da dança, isso porque, é possível visibilizar a fragilidade da dança enquanto campo disciplinar, ainda em formação, em função do nível de organização e envolvimento dos alunos e professores ligados as faculdades de

¹⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

dança no Brasil, que somam um total de 25¹⁵ cursos, segundo o Ministério da Educação¹⁶.

Barbosa (2005); Biasoli, (1999); Strazzacappa e Morandi, (2006) ressaltam que é preciso equilibrar o “que fazer” dos professores e alunos desses cursos entre os eventos de mostra, festivais, encontros, de dança e os eventos de produção e divulgação do conhecimento científico, resultantes dos investimentos intelectuais desses indivíduos.

Em outras palavras, dança-se muito e pensa-se pouco sobre o que se dança, por que se dança, com quem se dança, para quem se dança e quais os efeitos da ausência/presença dessa manifestação artística na sociedade, o que tem implicado na formação do artista/professor, tornando-o um reprodutor do lugar marginalizado que a dança ocupa dentro da escola, na universidade, no próprio contexto da arte, assim como nas políticas públicas para essa área¹⁷ de conhecimento.

De acordo com os dados contidos no apêndice B e elucidados no gráfico 01, apresentado a seguir, verificamos que do total de instituições credenciadas no Brasil, apenas 8% estão localizadas no Norte o que representa dois cursos, um na capital paraense, oferecido pela Universidade Federal do Pará – UFPA e um na capital amazonense, ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Com esses dados, poderíamos alargar nossa afirmativa sobre a formação de professores para o ensino da dança, argumentando em nível de Norte do Brasil.

Em outras palavras, de que a pesquisa realizada a partir do curso oferecido pela UFPA pode servir de parâmetro para tratar da realidade desta região, já que, embora, como já dissemos, o norte apresente um total de dois cursos, apenas um é licenciatura, o que nos leva a crer que se constitui como

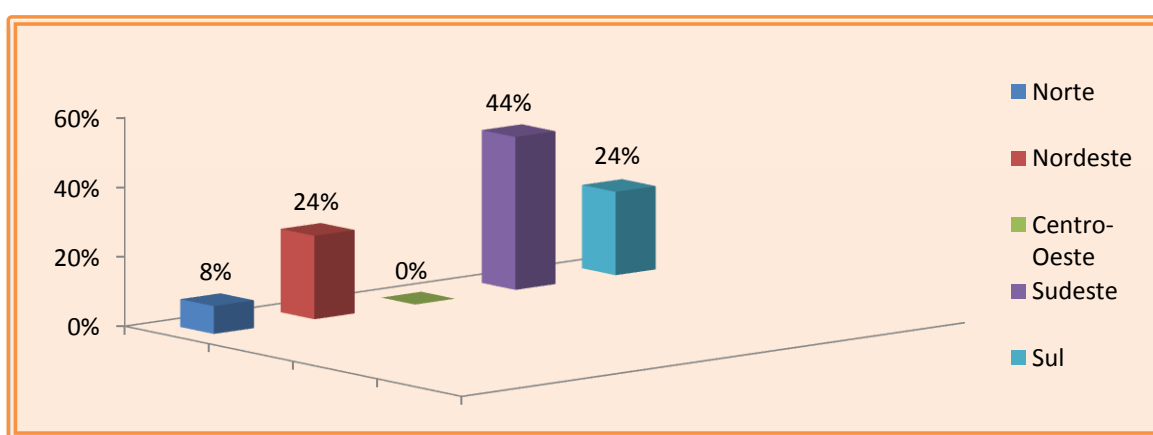
¹⁵ Consultar Apêndice B.

¹⁶ Esse foi um dado obtido no ano de 2010 no sítio oficial do Ministério da Educação.

¹⁷ Quando utilizamos o termo área nos referidos a arte, quando utilizamos o termo campo disciplinar, nos referidos as linguagens artísticas que compõem a área da arte.

lócus privilegiado para discutir a formação de professores para o ensino da dança e as implicações desse processo para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da dança na Educação Básica. O gráfico a seguir ilustra nossa argumentação.

Gráfico 01: A distribuição dos cursos de dança Licenciatura/bacharelado nas regiões brasileiras.



Fonte: Elaboração do próprio autor (2013).

Essa fragilidade é também afirmada pelo estrato dos Grupos de Pesquisas credenciados no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq que tomam a dança como objeto de investigação para produção do conhecimento científico e que somavam um total de 92 até Agosto de 2010¹⁸.

As problematizações em torno da dança são oriundas dos campos da educação física, da educação, da arte, da antropologia, da terapia ocupacional, da antropologia, da história, da saúde coletiva, da psicologia e da comunicação, o

¹⁸ Data na qual visitamos o sítio do referido conselho para mapeamento dos grupos que têm a dança como eixo de estudos e pesquisas.

que denota para dança uma condição de meio para atender aos interesses de outros campos e não fim em si mesmo, a partir de seus conteúdos próprios.

Ainda que exista uma variedade de campos se ocupando da dança como objeto de investigação, são insipientes aqueles estudos que se voltam para discutir a formação de professores para o ensino da dança, inclusive dentro da própria arte e da educação física que reclamam a dança como parte integrante de seus campos, o que fortalece nosso interesse nesse debate, além da inexistência de pesquisas que se debrucem na temática da formação de professores para o ensino da dança por meio da Teoria das Representações Sociais.

Nesse sentido, presumimos que as fragilidades na formação do artista/professor/pesquisador resultam não só desses condicionantes apontados anteriormente e que têm construído um retrato pouco expressivo do “que fazer” das faculdades de dança brasileiras, ainda que algumas, sobretudo, do sul e do sudeste, se destaquem na formação de dançarinos/docentes e na produção do conhecimento científico, fruto da criação de novos cursos e do credenciamento de programas de pós-graduação *stricto sensu*, ligados ao campo da arte, das artes cênicas e dança, da educação física e da própria educação.

Quando pensamos um objeto de investigação, o fazemos procurando articulá-lo aos referências teórico-metodológicos que, possivelmente subsidiarão as reflexões e a produção textual como um todo, todavia esse exercício prescinde de um primeiro movimento que requer perceber outras produções que se relacionam diretamente ao objeto de investigação. Assim, foram eleitos como banco de dados potencializadores da busca de produções que inspirassem a configuração do objeto de investigação as bibliotecas digitais de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Educação, de Arte e de Dança, além dos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, da Associação Nacional e Pesquisa em Educação – ANPEd e a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, bem como do sítio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, a partir dos quais passaremos a apresentar o estado da arte sobre a Formação de Professores para o Ensino da Dança.

2.1 – Dança: primeiro termo indutor do levantamento

Muitos foram os exercícios de buscas em que a dança foi tomada como termo indutor, todavia, as produções se mostraram exíguas. Encontramos algumas explicações acerca dessas ausências. Quanto a ANPEd, não foram encontrados produções com foco na temática da formação docente dos profissionais de dança. De acordo com a Coordenadora do GT de Arte Educação da ANPEd¹⁹, isso se deve em função do tempo de constituição desse grupo, que segundo ela, a criação é datada de 2006 como Grupo de Estudos (GE), com reuniões ocorridas nos dois anos subsequentes (2007, 2008) e em 2008 foi criado o Grupo de Trabalhos (GT). Logo, a ausência de produções é resultante das próprias condições de constituição do referido grupo.

Ainda de acordo com a coordenadora do Grupo de Trabalho de Arte Educação da ANPEd, as produções mais frequentes recebidas pelo GT são oriundas das artes visuais, teatro e formação estética, ficando a música e a dança com pouca expressividade. Essas informações permitem uma reflexão: Mesmo existindo Curso Superior de Dança (Licenciatura) desde a década de 1950, na Universidade Federal da Bahia – UFBA, do ponto de vista das produções, a temporalidade não ocorre no mesmo ritmo já que o único Curso de Pós-Graduação, *Stricto sensu*, em Dança do Brasil, pública, foi criado em 2008 também na UFBA, muito embora existam programas de artes ou artes cênicas como no caso da Universidade de Campinas – UNICAMP que tem uma maior temporalidade expressada, inclusive, pelo número de produções capturadas nas bibliotecas digitais.

Iniciamos nossas buscas tomando a dança como ponto de partida, com a intenção de perceber como ela tem sido tratada nos programas de pós-graduação

¹⁹Essas informações foram obtivemos por meio de correio eletrônico no momento em que fazíamos o levantamento das produções sobre formação de professores para o ensino da dança e por não ter encontrado nenhuma produção no banco de dados da referida associação estabelecemos diálogo com a coordenadora do GT, usando o seu e-mail como meio de receber indicações de outros possíveis bancos de dados.

– Mestrado (M) e Doutorado (D) – entre os anos (2000 à 2010). Apresentaremos a seguir alguns dos “lugares” a partir dos quais a dança tem sido tratada na primeira década do XXI, com destaque para o campo da Arte, da Arte Cênica, da Dança, da Educação Física e da Educação.

Nos Programas de pós-graduação – PPG em artes o destaque foi para os seguintes trabalhos:

Quadro 01: Produções em que a dança foi tomada como eixo de discussão nos Programas de Pós-Graduação em Arte.

Programa	Universidade	Nível	Ano	Título	Autor
Artes	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	M	2001	Capoeira e Dança na educação de adolescentes	MACHADO, Lara Rodrigues
Artes	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	D	2003	O método BPI (Bailarino-Pesquisador-Interprete) e o desenvolvimento da imagem corporal: reflexões que consideram os discursos de bailarinas que vivenciaram um processo criativo baseado neste método	RODRIGUES, Graziela Estela Fonseca
Artes	Universidade de Brasília – UNB	M	2006	...5, 6, 7, ∞... Do oito ao infinito: por uma dança sem ventre, performática, híbrida, impertinente	XAVIER, Cíntia Nepomuceno
Artes	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	M	2007	O santo que dança: uma vivência corporal a partir do eixo co-habitar com a fonte do método Bailarino-Pesquisador-Interprete (BPI)	TEIXEIRA, Paula Caruso
Artes	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	D	2009	O espetáculo cênico no método Bailarino-Pesquisador-Interprete (BPI): um estudo a partir da criação e apresentações do espetáculo de dança Valsa do Desassossego	TURTELLI, Larissa Sato

Fonte: Elaboração do próprio autor, a partir do Banco de resumos de teses e dissertações da CAPES (2011).

No campo da arte, mesmo observando trabalhos que caminham em várias direções, o nosso olhar se volta para aqueles que focam a formação do profissional da dança. Foram localizados dentro desse campo duas teses (UNICAMP) e três dissertações (UNICAMP, UNB). Esses trabalhos explicitam

aspectos fundamentais do processo Bailarino-Pesquisador-Interprete – BPI, integrados aos estudos teóricos de imagem a visão multidimensional de Paul Schilder sobre o corpo, a partir do binarismo “corpo” “mente”, “movimento corporal” “pensamento”, as experiências com dança e o teatro como ponto de partida a partir do método B-P-I (Bailarino-Pesquisador-Interprete), bem como da dança como via de formação em ambiente não escolar.

Constamos que a dança não deixa de estabelecer discussão com questões que consideramos pertinentes para seu processo de maturação teórica e de constituição de campo científico de conhecimento disciplinar, a exemplo do destaque à capoeira como um dos tipos de dança capaz de estabelecer processos formativos, o que abre a possibilidade de pensarmos estudos que se voltem para a diversidade de manifestações artísticas de dança para esse fim, localizadas tanto no contexto da dança clássica, da dança moderna, da dança contemporânea, da dança folclórica, dentre outras. Contudo é importante frisar que quando se relaciona à questão metódica e de formação, essas pesquisas fazem com a intenção de pensar a formação do bailarino/pesquisador/interprete, ou seja, da formação do artista e não do professor para atuar na Educação Básica.

Da nossa parte, essa é uma questão fulcral, pois reconhecer a eficiência de um executor, pesquisador ou interprete no campo da arte ou, mais particularmente, no contexto da linguagem das artes cênicas, não significa ter garantido um trabalho em relação ao processo educativo escolar com a mesma eficiência. Queremos dizer com isso que a dimensão didático-pedagógica, necessária a formação daqueles que atuarão no processo de escolarização não pode ser esquecida, mas atreladas a essas dimensões do bailarino/pesquisador/interprete.

No caso dos Programas de Pós-Graduação em Artes-Cênicas o destaque se deu para as pesquisas que buscaram estabelecer diálogo entre a dança e a pedagogia crítica, a pós-modernidade e o processo de formação do artista. O quadro 02 destaca esses estudos:

Quadro 02: Produções em que a dança foi tomada como eixo de discussão nos Programas de Pós-Graduação em Arte Cênicas.

Programa	Universidade	Nível	Ano	Título	Autor
Artes Cênicas	Universidade Federal da Bahia – UFBA	M	2004	Paradoxo da pós-modernidade na dança: reflexos sobre o corpo e o espaço tempo no produto coreográfico	MISI, Mirella
Artes Cênicas	Universidade Federal da Bahia – UFBA	M	2008	Pedagogia Crítica aplicada à dança no Ensino fundamental	MAÇANEIRO, ScheilaMara
Artes Cênicas	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	M	2009	Bailarino-ator-autor, a experiência do corpo biográfico no fazer de companhias gaúchas	DALL’OLMO, Alecssandro

Fonte: Elaboração do próprio autor, a partir do Banco de resumos de teses e dissertações da CAPES (2011).

O estudo que mais se aproxima das discussões que trazemos na nossa pesquisa é o de Maçaneira (2008) que trata da pedagogia crítica como fundamentação para as aulas de dança, na disciplina Artes, no ensino fundamental, por meio do Estágio supervisionado de alunos de dança, buscando conectar o ensino da dança às questões da educação e da sociedade, de modo a instigar práticas reflexivas e contextualizadoras da vida escolar. A proximidade é pela via da relação que a autora estabelece entre a dança e a educação. Contudo, mais uma vez o debate da formação de professores se coloca a margem, o que reforça a nossa compreensão de que é importante investigar essa temática.

Nos Programas de Pós-Graduação em Arte Cênica, assim como nos Programas de Artes, as pesquisas em que a dança se entrelaça com o processo de formação do bailarino/autor/ator se fazem presente. Um ponto de destaque é o da pós-modernidade²⁰ que tem povoado muitas reflexões, tanto no campo filosófico quando sociológico.

²⁰ Afirma Harvey (2010, p.7) que a pós-modernidade, sinteticamente falando, se configura por meio da “ascensão de formas culturais pós-modernas, da emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de ‘compreensão do tempo-espaço’ na organização do capitalismo”. “É conjunto de ideia e ao mesmo tempo condições históricas” (p.9).

O Programa de Pós-Graduação em Dança da Bahia, o único no Brasil credenciado pela CAPES, até o momento do levantamento, apresenta um número reduzido de pesquisas que relacionam dança e educação²¹. O foco é no currículo, na formação de professores da educação infantil e das séries iniciais, assim como da pesquisa como perspectiva de formação, de inclusão e as influências de outros contextos culturais para dança no Brasil, mais particularmente na Bahia.

Além desses, o debate a cerca da constituição do campo acadêmico da dança no Brasil é um esforço que a nosso ver contribui para aquilo que, se referindo a discussão do Estado da Arte, Romanowski e Ens (2006, p.4) afirmam, de que essas pesquisas “favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento” e por conseguinte a constituição de um campo teórico. Nesse caso, o campo da dança.

A referida pesquisa mapeia as produções desde 1987 até 2006, apresenta, portanto, um panorama que nos ajuda a compreender os des/caminhos produzidos pela dança e para dança no cenário brasileiro. Esses des/caminhos certamente serão acionados nas reflexões que faremos em torno da formação do professor, isso porque compreendemos que o campo teórico é uma matriz orientadora dos processos de formação de professores. O quadro 03 apresenta essas pesquisas.

Quadro 03: Produções em que a dança foi tomada como eixo de discussão nos Programas de Pós-Graduação em Dança.

Programa	Universidade	Nível	Ano	Título	Autor
Dança	Universidade Federal da Bahia – UFBA	M	2008	A constituição do campo acadêmico da dança no Brasil	AQUINO, Rita Ferreira de

²¹ Esse número se deve ao fato de que no período do levantamento, o programa não tinha mais que dois anos de existência. Com tudo esse programa se mostra promissor já que toma como seu objeto primeiro de investigação a dança.

Dança	Universidade Federal da Bahia – UFBA	M	2008	(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil	MOLINA, Alexandre José
Dança	Universidade Federal da Bahia – UFBA	M	2008	Análise das Racionalidades presentes em atividades formais de dança para pessoas com (d)eficiência: um estudo de casos múltiplos em Salvador – BA	SANTOS, Eleonora Campos da Motta
Dança	Universidade Federal da Bahia – UFBA	M	2008	Aprender investigando: a educação em dança é criação compartilhada	TRIDAPALLI, Gladistoni dos Santos
Dança	Universidade Federal da Bahia – UFBA	M	2008	A dança expressionista alemã: contribuições e incentivos para a dança na Bahia	SCHAFFNER, Carmen Paternostro
Dança	Universidade Federal da Bahia – UFBA	M	2010	A dança na realidade amazônica: um estudo de caso da articulação da dança no programa de formação e valorização de profissionais da educação – PROFORMAR	SAMPAIO, Maria do Céu de Souza

Fonte: Elaboração do próprio autor, a partir do Banco de resumos de teses e dissertações da CAPES (2011).

No trabalho realizado por Aquino (2008), que apresenta um estudo de levantamento das pesquisas entre os anos 1987 e 2006, com o objetivo de analisar a constituição do campo acadêmico da dança no Brasil, o referido autor conclui que embora as pesquisas tenham avançado, nos últimos anos, elas ainda se caracterizam geopoliticamente dispersas, é epistemologicamente diversificada. Isso, talvez ocorra em função do que identificamos em relação aos campos de origem das produções acadêmicas, que ressaltam a dança enquanto tema de estudo disperso em várias áreas do conhecimento. A referida autora indica baseada em Bourdieu que a consolidação do campo seria possível por meio da garantia de ambientes de cooperação e disputa, como encontros acadêmicos, revistas periódicas, como forma de garantir a produção, circulação, consolidação e conquista de autonomia do campo.

Essa é uma questão que nos interessa, porque nos permite pensar o debate da formação de professores nesse campo, pois como afirmam Marques (2007), Biasoli (1999) e Strazzacappa e Morandi (2006), é necessário que o campo da arte, por meio das suas várias linguagens, fortaleça encaminhamentos de ordem acadêmico-científicos.

No caso particular da dança, esse novo campo disciplinar que se movimenta não pode perder de vista a educação já que, além de formar o bailarino/interprete/pesquisador também está formado o professor para atuar no espaço escolar. Por assim dizer, é um campo que já nasce híbrido, porque não pode negligenciar outros campos disciplinares, com os quais deve dialogar para possibilitar a formação do professor para o ensino da dança na Educação Básica.

No que tange a pesquisa realizada por Molina (2008), a referida autora se ocupa do debate sobre as questões curriculares de cinco cursos de dança no Brasil. Ela destaca o interesse em discutir a relação entre teoria e prática, presente nestes cursos, indicando uma conduta dicotomizante entre essas duas dimensões do processo formativo.

A dança assume várias funções na vida do ser humano, a pesquisa realizada por Santos (2008) fortalece essa ideia quando apresenta uma pesquisa em que a dança é tomada como instrumento metodológico no processo de inclusão de pessoas com deficiência. Diz a referida autora que embora usada em ambientes institucionais que atua junto a pessoas com deficiência, seu uso está diretamente relacionado à racionalidade cartesiana, onde a dança assume uma função instrumental para lidar com o corpo considerado portador de limitações intransponíveis.

Interessa-nos enfatizar a questão da racionalidade cartesiana que orienta muitas práticas, não só em relação à dança, mas a outros campos disciplinares. É importante o estudo da autora porque nos faz pensar sobre o uso da dança na escola como atividade prática impossibilitada da capacidade de reflexão. Em outras palavras, a dança é utilizada para fins pragmáticos, com determinação de início, meio e fim e, esse tempo, de modo geral, está relacionado a momentos estanques dentro da escola (as festinhas comemorativas, por exemplo), ou de interesses pessoais de gestores e professores.

Essa questão de dicotomia entre teoria e prática não deve ser assumida como um problema próprio desse campo de conhecimento, já que não são

poucas as reflexões a cerca dessa mesma condição, oriundas de outras disciplinas.

Tridapalli (2008), por sua vez, traz um debate diferenciado a partir da dança. A referida autora apresenta uma metodologia de ensino atrelada a pesquisa. Para ela esse é um meio de enfrentar os desafios de ensinar dança. As contribuições aqui apresentadas nos ajudam a pensar o Curso de Licenciatura em Dança da UFPA porque se propõe a formar o professor pesquisador, ainda que não presente muitas pistas a cerca da compreensão de pesquisa que assume nesse processo de formação.

No que concerne a pesquisa realizada por Schaffner (2008) sobre a dança Expressionista alemã e suas contribuições e incentivos para a dança na Bahia, a partir da qual foi possível construir outras elaborações sobre a dança contemporânea, a referida autora faz um jogo de pertinências e diálogos entre culturas e possíveis proposições em dança no contexto baiano. Se considerarmos a diversidade de manifestações folclóricas de dança no Pará e as influências que essas danças vêm sofrendo por conta das mudanças de geração e a outras formas de expressão que coabitam na atual realidade é possível pensar estudos que se ocupem das contribuições de outras perspectivas artísticas, folclóricas e acadêmicas de danças para a formação desse campo disciplinar no Estado do Pará.

Por fim, Sampaio (2010) produz um estudo que assume a dança como espaço de comunicação, por meio do qual pode experimentar a dança, a música, o movimento e a criatividade, na intenção de estabelecer conexão entre dança/homem/ambiente. Sua construção foge dos ditames para pensar um indivíduo professor que se constrói no processo da sua proposta de pesquisa por meio do programa PROFORMAR.

Em se tratando dos Programas de Pós-Graduação em Educação, como mostra o quadro 04, os debates são em torno da formação do professor de educação infantil. Supomos que o foco nos primeiros anos da escolarização, assim como podemos observar em uma das pesquisas presente no quadro 03,

que versa sobre as pesquisas oriundas dos PPG de Dança, se dá pelo fato de que, nesses primeiros anos, por se tratar de crianças, existe uma preocupação maior com a presença da arte na sala de aula e por consequência com a formação dos profissionais que lidam diretamente com esse público.

Além desse debate, emerge também aquele cujo dilema está relacionado a dança no contexto da Educação Física, que engendra questões que colocam-na na condição de conteúdo, diferentemente do *status* que ocupa no campo da arte, embora seja necessário resguardar os diferenciais nesse campo em relação as várias linguagens artísticas. Contudo, não é nossa intenção enfatizar essas questões, mas projetá-las a fim de que possam ecoar futuramente, em nós mesmos ou em outros pesquisadores, possíveis inquietações geradoras de pesquisas e reflexões.

A identidade e o gênero também ganham visibilidade nos estudos capturados nos PPG em Educação. Essas são questões também profícuas para pensarmos a formação de professores para o ensino da dança, porque demarcam juízos de valor em torno daquilo que possa ser a dança enquanto prática sociocultural e educativa para homens e para mulheres. No quadro 04 estão explicitados os estudos por ora apresentados.

Quadro 04: Produções em que a dança foi tomada como eixo de discussão nos Programas de Pós-Graduação em Educação

Programa	Universidade	Nível	Ano	Título	Autor
Educação	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	D	2006	Educadores na roda da dança: formação-transformação	OSTETTO, Luciana Esmeralda
Educação	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	D	2007	Filosofia, estética e educação: a dança como construção social e prática educativa	PELLEGRIN, Ana de
Educação	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	M	2008	Dança e Modernidade	BISSE, Jaqueline de Meira
Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte –	M	2008	O percurso da ressignificação de si: do	LUNA, Sávio Jordan

	UFRN			esporte à formação do professor de dança	Azevedo de
Educação	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	D	2009	Dança – Educação física: (in)tensas relações	BRASILEIRO, Livia Tenório
Educação	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	M	2009	Vai ser bailarina!: Um estudo sobre a construção de identidade e de luta por reconhecimento	FERREIRA, Marcos Rodrigues
Educação	Universidade Estadual de Ponta Grossa	M	2010	As Representações sociais da dança no contexto da educação física escolar	CAPRI, Fabíola Schiebelbein
Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	M	2010	Representação de masculinidades na dança contemporânea	ANDREOLI, Giuliano Souza

Fonte: Elaboração do próprio autor a partir do Banco de resumos de teses e dissertações da CAPES (2011).

Apresentamos ainda as pesquisas a partir dos PPGs em Educação Física que também tratam da identidade, da dança no currículo da Educação Física e suas possibilidades na educação Infantil. Dentre os estudos apresentados no quadro 05, destacamos o de Costa (2004) que ressalta os aspectos estéticos, políticos e pedagógicos na dança. Essas são questões que a nosso ver devem ser levadas em consideração em todas as reflexões que tomam a arte na sua relação com a cotidianidade escolar.

Dizemos isso por acreditar que não é possível fazer e pensar arte sem levar em consideração as questões que são inerentes a sua identidade, como o estético, por exemplo, assim como aqueles oriundos dos diálogos que estabelece com outras áreas, a exemplo da sua relação com a educação, que agrega o debate do seu aspecto pedagógico e, não menos importante, da sua relação direta com a dimensão política, fruto da sua contextualidade social que, quando negada, reforça aquilo que, em termos de política²² pública, se mostra no cenário atual. O quadro 05 destaca os estudos de campo.

²² A questão das políticas públicas voltadas para o ensino da arte e mais especificamente da dança será tratada na sessão subsequente que discorre sobre o referencial teórico.

Quadro 05: Produções em que a dança foi tomada como eixo de discussão nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física.

Programa	Universidade	Nível	Ano	Título do Trabalho	Autor
Educação Física	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	M	2002	A dança no contexto da educação física: os (des)encontros entre a formação e a atuação profissional	SBORQUIA, Sílvia Pavesi
Educação Física	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	M	2003	Os sentidos da dança: construção de identidade de dança a partir da experiência com o ¿POR QUÁ? Grupo experimental de dança	RIBEIRO, Luciana Gomes
Educação Física	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	M	2003	A dança como conhecimento a ser tratado pela educação física escolar: aproximações entre formação e atuação profissional	EHRENBORG, Mônica Caldas
Educação Física	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	D	2004	O corpo e seus textos: o estético, o político e o pedagógico na dança	COSTA, Elaine Melo de Brito
Educação Física	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	D	2008	O currículo de licenciatura em educação física: a dança em questão	EHRENBORG, Mônica Caldas
Educação Física	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	M	2009	Que dança faz dançar a criança? Investigando as possibilidades da dança-improvisação na educação infantil	LIMA, Elaine Cristina Pereira

Fonte: elaboração do próprio autor a partir do Banco de resumos de teses e dissertações da CAPES (2011).

Em relação aos demais estudos, identificamos uma tendência em relação ao lugar a ser ocupado pela dança na Educação Física, lugar este que parece estar aquém daquilo que a dança enquanto campo disciplinar é capaz de contribuir, tanto no contexto acadêmico, quanto no contexto da Educação Básica.

Além do exposto, é importante destacar o aumento significativo de credenciamento de programas de artes e arte cênicas entre os anos 2008 e 2009, como mostra o quadro 06, talvez como resultado do aumento da produtividade intelectual neste campo, já que este é um dos critérios considerados pela CAPES como requisito indispensável. Esse aumento aponta para uma possível redefinição do quadro de produção acadêmico-científico para os anos vindouros e

consolidação da arte e dentro dela os campos disciplinares de dança, da música, do teatro e das artes visuais. Vejamos as evidências no quadro 06.

Quadro 06: Cursos de Pós-Graduação credenciados entre 2008 e 2009.

ARTES	NIVEL
Universidade Federal do Pará – UFPA/PA	MESTRADO
Universidade de Brasília – UNB/DF	MESTRADO/DOCTORADO
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/ES	MESTRADO
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG/MG	MESTRADO/DOCTORADO
Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG	MESTRADO
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/SP	MESTRADO
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP	MESTRADO/DOCTORADO
ARTES CÊNICAS	
Universidade Federal da Bahia – UFBA/BA	MESTRADO/DOCTORADO
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/RN	MESTRADO
Universidade de São Paulo – USP	MESTRADO/DOCTORADO
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS/RS	MESTRADO
DANÇA	
Universidade Federal da Bahia – UFBA/BA	MESTRADO
CIÊNCIA DAS ARTES	MESTRADO
Universidade Federal Fluminense – UFF/RJ	

Fonte: Elaboração do próprio autor, a partir do sítio do Ministério da educação – MEC (2011).

Quanto a Associação Brasileira de Artes Cênicas – ABRACE²³, não diferente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e da Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, a temática “formação docente dos profissionais da dança” também é invisibilizada. Não foi detectado nenhum trabalho nessa direção, talvez como

²³ Está Associação foi indicada pela então coordenadora do Grupo de Estudos da ANPED.

reflexo da baixa produtividade acadêmica, o que fortalece nosso interesse em perseguir essa temática como campo de investigação.

No Estado do Pará, com o intuito de identificar produções sobre o tema, recorreremos aos Fóruns I (2002), II (2004), III (2006), IV (2008)²⁴ e V (2010) de Pesquisa em Arte²⁵, promovidos pelo Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará. Esses Fóruns reúnem profissionais das diferentes linguagens artísticas, intelectuais, artistas, professores e pesquisadores do contexto acadêmico, tanto do Brasil como de outros países, já que se trata de um Fórum Internacional. Nesse evento esses profissionais se reúnem para tratar de questões referentes ao campo da arte e socializar resultados de pesquisa, mostram de arte, debates teóricos, etc.

Após todo o levantamento, não foram detectadas produções em que a formação docente se constituísse como campo temático de interesse, talvez pelo fato do programa de pós-graduação em arte da UFPA se encontrar no início de sua trajetória, já que a homologação é datada em 2009, assim como o Curso de Licenciatura em dança em 2008. Talvez, em relação à ausência da produção de pesquisadores de outros Estados e até de outros países se deva em função da falta de interesse de tratar desta temática.

Após a realização da organização dos dados a partir do primeiro termo indutor do levantamento do estado da arte, passamos a agora para o segundo termo que possibilitou a apreensão de um número significativo de dissertações e teses que se constituíram a partir da formação do professor para o ensino²⁶ da arte, da matemática, da língua portuguesa, da geografia, da história. Portanto, é um levantamento pensado a partir das licenciaturas.

²⁴ Em relação ao IV Fórum, não podemos dizer das produções veiculadas no momento em que foi realizado, visto que não tivemos acesso a nenhum material impresso ou em CD, impossibilitando qualquer menção as produções acadêmicas nele socializadas.

²⁵ Disponíveis em CR-ROM.

A importância dessas pesquisas para a configuração do nosso objeto de investigação se dá pela ausência que elas suscitam em relação à formação de professores para o ensino de arte.

Embora um número significativo de produções seja apresentado nesse segundo momento do levantamento do estado do conhecimento, em relação ao ensino da arte, nenhum foi detectado.

Dentre essas produções podemos destacar aquelas capturadas no período de 2000 a 2010, apresentadas no subitem a seguir:

2.2 – Formação de professor para o ensino: Segundo termo indutor do levantamento

Para a realização deste segundo momento do levantamento usamos o termo indutor formação de professores para o ensino de arte, de dança, de português, de matemática, de geografia, de ciências, de história, porque são os campos disciplinares que compõem basicamente o núcleo curricular comum da Educação Básica, exceto a dança que estava no centro do nosso interesse e é integrante da arte, enquanto grande área.

A formação de professores enquanto campo temático produz ricos debates que contribuem para consolidar perspectivas de pensar a educação, autores brasileiros e estrangeiros, tratados aqui mais detidamente na seção a cerca dos referenciais teóricos, nos ajudam a pensar a educação como produção cultural e espelho de um tempo de injustas condições sociais. Estudos mais específicos, como aqueles que apresentaremos a seguir, nos ajudam a perceber a formação do professor como uma das facetas do processo educativo. Esses estudos desvelam desafios relacionados aos campos disciplinares específicos, mas, mais do que isso, identificam problemáticas muito comuns em relação ao

ensino, independentemente da disciplina a qual esse processo possa ser vinculado.

Para a seleção desses estudos usamos como critério a temporalidade desses estudos e a relação direta da formação com a questão do ensino da disciplina a qual ele estava vinculado.

No campo da Matemática, Moriel Junior (2009) toma a formação de professores para o ensino da matemática a partir da análise de seis projetos políticos pedagógicos de cursos do Paraná. O referido autor descreve o perfil profissional dos egressos, a organização curricular e recomendações metodológicas e analisa propostas nas quais encontrou indícios de articulação teoria-prática.

Angelim (2010) se debruça sobre a formação de professores para o ensino da matemática e foca os aspectos formativos de docência dos licenciandos em matemática da universidade Federal do Pará, por meio do processo de análise de três categorias: As relações entre Matemática e ensino a partir do olhar discente; Os saberes experienciais concomitantes à formação inicial; e, O professor como influenciador face às mudanças socioculturais. O referido autor evidencia que alguns aspectos de formação se mostram presentes e outros esperados pelos sujeitos quando da conclusão do curso.

Xavier (2008) coloca em cheque a formação inicial de professores para o ensino da matemática oferecida pela Universidade Federal de Pelotas a partir da implantação do novo currículo, procurando evidenciar como se (des)articulam as disciplinas de formação pedagógica e as de formação específica, apresentando a partir da análise dos dados que a articulação entre as disciplinas de formação pedagógica e as de formação específica é incipiente e não provoca os futuros professores a pensar em práticas pedagógicas que tenham o aluno como partícipe do processo de construção do conhecimento, tampouco provoca reflexões acerca da identidade profissional do professor de matemática. Seus apontamentos trazem a tona as reflexões de Gatti (2011), de que as licenciaturas

sofrem com a secundarização das disciplinas de formação pedagógica em detrimento daquelas do campo específico.

No campo da linguagem, Polido (2003) discute as implicações da formação de professores de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental na leitura dos parâmetros curriculares nacionais, reconhecendo que para se ter uma leitura consistente deste documento deve-se ter conhecimentos teóricos prévios que permitem uma fundamentação para as concepções de linguagem e leitura, o que implica a discussão sobre a formação do professor. A autora confronta teoria e prática na formação docente, verificando que, embora haja uma tendência para a valorização da última por parte dos professores em atividade, a articulação entre esses dois eixos pode se configurar como algo fundamental para esses profissionais, a partir das novas demandas que vêm se estabelecendo. Nesse contexto, a integração à universidade e às escolas poderia se estabelecer como o mecanismo mais viável para a formação inicial e contínua dos professores, por ser entendida como um processo para o qual contribuem experiências extras e intra-escolares, e saberes que transitam tanto pelo campo teórico como pelo campo prático, contribuindo para a leitura não só desse documento legal, mas de outros que transitam no dia a dia da docência.

Lopes (2005) enfatiza a formação do professor de Língua Portuguesa e alguns aspectos retóricos de seu discurso, levantando hipótese que os egressos de cursos de Letras reproduzem práticas discursivas e conceitos "vistos e ditos" na sua formação acadêmica, sem as necessárias transposição e adequação didática de procedimentos discursivos e de estratégias argumentativas. A autora revela por meio da análise a constituição de um discurso de consenso sinalizado pelo argumento pragmático e a petição de princípio.

Oliveira (2010) põe em pauta a formação, os desafios e os limites do professor de língua portuguesa da Educação Básica. O autor analisa as relações entre esta experiência e a formação recebida nos cursos de licenciatura, as especificidades e questões do ensino da Língua Portuguesa, às exigências curriculares e escolares e os desafios e limites encontrados, atualmente, pelos professores nas situações de ensino da disciplina em questão. O estudo ora

apresentado revela, entre outras questões, uma contradição entre a formação dos professores de Língua Portuguesa nas licenciaturas e a realidade com a qual se deparam em sala de aula, face aos desafios, transformações sócio-político-culturais dos últimos 20 anos na educação brasileira.

Em se tratando do campo da Geografia, Lopes (2010) discutiu o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade do professor de Geografia focando os saberes profissionais. Para tanto, o referido autor percorre esta discussão passando pelo processo de apropriação, produção e desenvolvimento dos conhecimentos/saberes necessários à docência em Geografia, o que o faz chegar a constatação de que o processo de reflexão pedagógica que os professores desenvolvem com o intuito de tornar acessível, atraente e útil aos alunos os conhecimentos geográficos selecionados pelo currículo não ocorre à margem da natureza dos temas e conteúdos.

Pontuschka (1994) trata da formação pedagógica do professor de geografia e das práticas pedagógicas com o objetivo de fornecer subsídios para a formação inicial do professor de geografia sem, contudo, isolá-lo da formação intelectual abrangente, que pressupõe o conhecimento das possibilidades das demais áreas científicas e as interfaces com a ciência geográfica. A partir dessa intenção o autor mergulha na discussão das transformações da ciência geográfica no Brasil, pinçando nesse campo de discussão a pesquisa, o ensino e a formação do professor. Lança mão das representações sociais de licenciandos do curso de geografia da Universidade de São Paulo acerca do “ser professor” e finaliza discutindo a interdisciplinaridade no final do século XX, o conceito e o projeto da Faculdade de Educação da referida universidade para evidenciar o lugar de formação e intelectualização dos futuros professores de geografia e o resultado disso para o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda neste mesmo campo, Pimentel (2010) desenvolveu uma tese sobre a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia. O referido estudo analisa as aprendizagens profissionais desenvolvidas em período de estágio curricular, em que os alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG),

Paraná, acompanharam o trabalho de professores de escolas da Educação Básica (Ensino Fundamental II). A autora chega a conclusão de que a centralidade das ações desses professores está no desenvolvimento da competência profissional dos alunos, com ênfase nos esquemas práticos desenvolvidos por eles durante as aulas ministradas. O diálogo não é evidenciado neste estudo como um elemento constante e primordial para o desenvolvimento das aprendizagens, as quais resultaram, em grande parte, de observações individuais dos estagiários sobre a prática didática dos professores da escola básica.

Com relação ao campo das Ciências Biológicas, alguns estudos merecem destaque. Gil (2007) trata da Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas por meio de uma hipótese curricular para a formação profissional de um grupo de licenciandos do Curso de Bacharelado e Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O autor se volta para o estudo pretendido a partir das disciplinas Didática Geral, Didática do Ensino de Ciências e Biologia e Prática de Ensino I (Ensino Fundamental – Ciências) entendendo a hipótese curricular como orientação no sentido de favorecer – nos acadêmicos – a constituição de um corpo de conhecimento profissional referenciado por concepções de aprendizagem como construção, de ensino como um processo baseado na interação professor-aluno e de avaliação como uma atividade processual e formativa, além de ter como parâmetros balizadores as ideias prévias dos alunos e uma concepção evolucionista dos conhecimentos científico e cotidiano. O referido autor sugere que a hipótese curricular apresenta potencial formativo, tendo influenciado a evolução das ideias dos acadêmicos durante seu desenvolvimento. Por outro lado, os modelos didáticos que orientaram as práticas da maioria dos acadêmicos, durante o desenvolvimento do estágio, embora embasados por níveis teóricos de complexidade maior (classificados no Modelo Construtivista Simples, como já referido antes) foram classificados em um nível de complexidade menor (Modelo de Transição), o que sugere dificuldades, por parte dos alunos, em colocar em prática as suas ideias. Os achados desta investigação parecem indicar que a hipótese curricular baseada no Modelo de Investigação na Escola é uma

perspectiva importante para a formação docente, embora haja necessidade de desenvolver mais estudos relacionados ao assunto.

Viveiro (2010) desenvolveu um estudo de caso objetivando identificar e analisar, por meio de uma licenciatura, como ocorre a abordagem de estratégias de ensino e aprendizagem na formação inicial de professores de ciências e quais as possíveis influências dessa formação nas intenções manifestas sobre a futura prática pedagógica desses educadores. O referido autor indica que há reduzida diversidade de estratégias nas disciplinas de área específica, com predomínio de aulas expositivas e de laboratório. Além disso, os docentes parecem acreditar que, para lecionar, basta um bom preparo em termos de conteúdos específicos, focando na formação de um especialista e não de um educador. Apesar das disciplinas pedagógicas explorarem práticas diversificadas, muitos licenciandos incorporam a visão acadêmica predominante no curso, repetindo o modelo dos professores que tiveram. A referida autora aponta a necessidade de que a formação inicial trabalhe tanto o domínio dos conteúdos específicos como das melhores formas de mediá-lo, formando um intelectual capaz de discutir e reelaborar suas ações educativas em uma perspectiva de transformação da realidade.

Baldoino (2008) mergulha na problematização da formação docente em Ciências Biológicas com quatro professores iniciantes de Rondonópolis-MT, buscando discutir e compreender o processo de aprendizagem profissional da docência. A autora considerou como eixos de análise a trajetória de vida dos participantes deste estudo; a formação inicial; o Curso de Ciências Biológicas; as experiências iniciais da docência; as aprendizagens da docência e o desenvolvimento profissional na fase de ingresso na carreira docente e o caráter formativo das entrevistas em profundidade. A partir daí chegou as seguintes conclusões: os professores de Ciências Biológicas aprendem a docência nesta fase inicial de profissão de várias formas: observando modelos de docência na própria família, lembrando a atuação dos professores da escolarização básica, no curso de graduação, trocando experiências com antigos professores, por meio do auto-estudo, na e pela reflexão sobre a própria prática, na relação com os alunos. Este estudo, além de desvelar a forma como esses recém-professores

aprendem a docência no início do magistério, diz respeito às dificuldades enfrentadas nesta etapa de entrada na carreira docente. Portanto, soma-se a outras investigações, que indicam a necessidade de um apoio pedagógico ao professor iniciante.

No campo da pedagogia Aires (2001) toma como base as políticas de formação inicial para professores do ensino fundamental e estuda o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, habilitação "Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental", buscando identificar as aproximações e distanciamentos com os projetos de formação em disputa hoje no Brasil. De um lado, a autora toma como parâmetro a proposta governamental materializada a partir da Lei nº 9.394/96 e seus desdobramentos; do outro, a proposta do movimento dos educadores tecida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação ANFOPE. A pesquisa revelou uma aproximação da proposta curricular do curso de Pedagogia da UERN, dos programas de ensino e do trabalho docente com as proposições da ANFOPE, embora não se caracteriza como trabalho efetivo da totalidade do grupo. A organização curricular evidencia uma predominância de elementos estruturais inovadores, a exemplo do formato do curso em ciclos de ensino, mesmo ainda que convivendo com o Currículo Mínimo Nacional, mostrando limites na reformulação. Verificou ainda que é no plano da efetivação da proposta que ocorre o distanciamento entre as intenções, como trabalho do coletivo, e a efetivação, como compreensão e trabalho de pessoas isoladas. O desafio que se impõe é de discernimento dos projetos formativos tendo em vista a continuidade da construção curricular formal e real, sem perder de vista os fundamentos do movimento dos educadores.

Pinheiro (2010) tratou da formação do professor de um curso de pedagogia a partir das vozes de professores e alunos, tomando como base os conhecimentos pedagógicos, práticos e específicos para tratar da relação conteúdo-forma, relação teoria-prática, relação professor-aluno, reflexividade e formação; bem como a concepção sobre a profissão docente e as dificuldades no curso. Os resultados denotaram que o coletivo de professores, ao assumir por eixo comum a formação para a docência, supera as práticas de transmissão de

conteúdos disciplinares. A autora evidencia que há uma preocupação permanente com a realização do trabalho a partir dos problemas da prática, da realidade social, para dialogar com a teoria. No entanto, no depoimento dos acadêmicos há evidências de lacunas na relação teoria e prática na formação inicial, sendo esta, uma dificuldade dos professores do curso: desenvolver a unidade “teoria e prática” com os alunos, principalmente pela falta de vivência dos acadêmicos com a prática pedagógica.

Embora o Estado de São Paulo se destaque nas produções sobre a formação de professores para o ensino, é válido destacar que em relação a produção do conhecimento em termos regionais percebemos que diferentemente de quando o foco é na dança onde a região sudeste se destaca com maior força, outras regiões aparecem no cenário desse debate. O quadro 07 ilustra esses estudos.

Quadro 07: A formação de professores para o ensino...

Programa	Universidade	Nível	Ano	Título do Trabalho	Autor
Educação	Universidade de São Paulo – USP	D	1994	A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares	PONTUSCHKA, NidiaNacib
Educação	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	M	2001	Políticas de formação inicial para professores do ensino fundamental: um estudo sobre o currículo do Curso de Pedagogia da UERN	AIRES, Ana Maria Pereira
Educação	Universidade de São Paulo – USP	M	2003	A formação de professores de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: implicações na leitura dos parâmetros curriculares nacionais	POLIDO, Nágila Euclides da Silva
Educação	Universidade de São Paulo – USP	D	2005	A formação do professor de Língua Portuguesa e alguns aspectos retóricos de seu discurso	LOPES, Valdir Luiz
Educação	Universidade Federal de Pelotas - UFPel	M	2007	Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas: análise de uma hipótese curricular	GIL, RobledoLima
Educação	Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT	M	2008	A formação docente em Ciências Biológicas - um estudo com professores iniciantes	BALDOINO, Eduardo Ferreira
Educação	Universidade Federal de Pelotas - UFPel	M	2008	Formação inicial de professores de matemática: como se (des)articulam as disciplinas de formação pedagógica e as de formação	XAVIER, Paula Regina Gomes

				específica?	
Ensino de Ciências e Educação Matemática	Universidade Estadual de Londrina – EEL	M	2009	Propostas de Formação Inicial de Professores de Matemática: Um estudo de Projetos Político-Pedagógicos de cursos no estado do Paraná	MORIEL JUNIOR, Jeferson Gomes
Educação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR	M	2010	A formação do Professor no Curso de Pedagogia	PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb
Educação para Ciência	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP	D	2010	Estratégias de ensino e aprendizagem na formação inicial de professores de ciências: reflexão a partir de um curso de licenciatura	VIVEIRO, Alessandra Aparecida
Educação	Universidade de São Paulo – USP	D	2010	Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia	PIMENTEL, Carla Silvia
Geografia	Universidade de São Paulo – USP	D	2010	O professor de geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade	LOPES, Claudivan Sanches
Educação	Pontifícia universidade católica de minas gerais – PUC Minas	M	2010	O professor de língua portuguesa da escola básica: formação, desafios e limites	OLIVEIRA, Audrey Regina Carvalho
Educação em Ciências e Matemáticas	Universidade Federal do Pará – UFPA	M	2010	Formação de professores de matemática: um estudo sobre os aspectos formativos de docência dos licenciandos em matemática da UFPA	ANGELIM, José Aurimar dos Santos

Fonte: Elaboração do autor a partir do Banco de resumos de teses e dissertações da CAPES (2011).

Após a apresentação sintética dessas pesquisas que não se colocam neste estudo de forma ilustrativa, mas para reformar a produtividade em torno da temática da formação de professores dentro de outros campos disciplinares, temos a possibilidade de afirmar que não encontramos ocorrência de estudos, quando se trata da formação de professores para o ensino da arte e, menos ainda, da formação de professores para o ensino da dança, o que nos leva a crer que esse desdobramento da temática da formação de professores se constitui como possibilidade de pesquisa ainda silenciada.

As buscas instauraram a dúvida, a incerteza e a necessidade de novas buscas, de (re)encontros com outras histórias, outras memórias oriundas das

experiências acumuladas dos espetáculos daqueles que se aventuram pelos desenhos e movimentos do seu corpo, do corpo do outro, do corpo com o outro. Foram as lacunas percebidas a partir deste levantamento que deram pistas e que associamos a outras elucubrações de ordem empírica para pensarmos questões referentes a formação de professores para o ensino da dança.

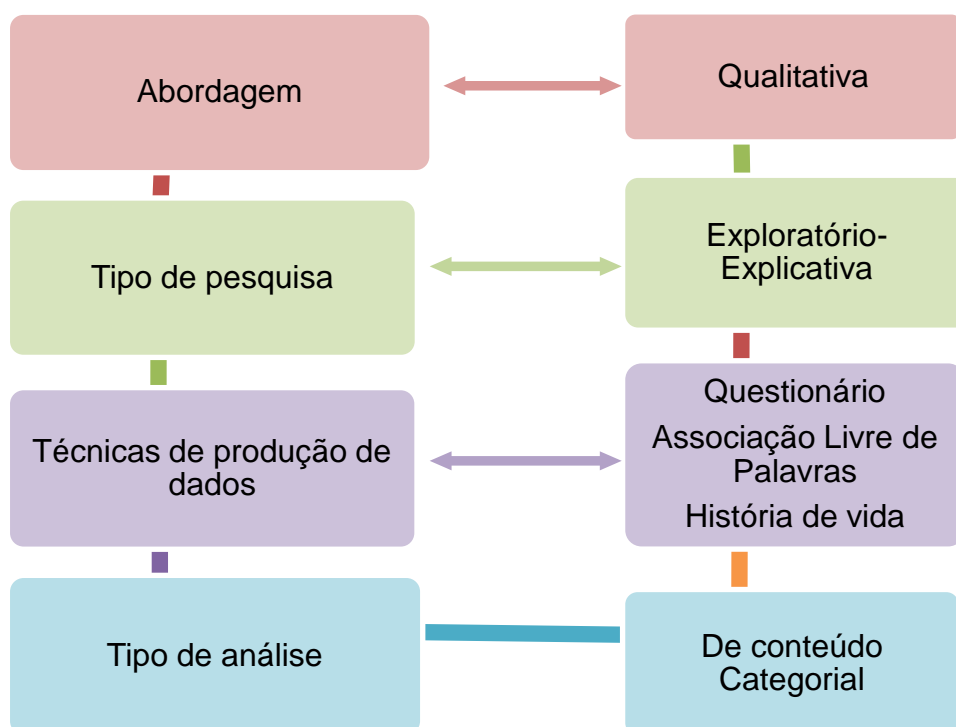
Considerando que nenhuma pesquisa garante sua cientificidade, seu rigor, fora do aparato metodológico que a produção desse tipo de conhecimento demanda, a partir daqui apresentamos o percurso metodológico percorrido para o desenvolvido desta pesquisa que dar corpo a tese aqui defendida.

SEÇÃO III-EN/CENA/ÇÃO METODOLOGICA

Os desafios para lidar com o processo de investigação são variados. Perceber em que paradigma se assenta uma determinada pretensão de pesquisa é um deles. Contudo, entendemos que os mecanismos metodológicos acionados para tal processo já evidenciam, em grande medida, esse lugar de onde falamos.

A partir daqui, nos ocupamos em demarcar os percursos e apetrechos metodológicos que nos ajudaram a discutir a Formação de Professores para o Ensino da Dança a partir das Representações Sociais de egressos da Licenciatura em Dança da UFPA sobre sua formação docente e as implicações desses processos para o ensino da dança na Educação Básica, a partir do que ilustra o gráfico 02.

Gráfico 02: Organograma da metodologia da tese.



Fonte: Elaboração do próprio autor (2013).

3.1 – 1ª Cena: A abordagem do estudo

Ao considerarmos que a abordagem qualitativa tem sido tomada dentro dos estudos das representações sociais como base para verificação de como os conhecimentos socioculturais compartilhados influenciam nos modos individuais de percepções, experiências e ações, concebemo-na como uma opção capaz de desvelar tanto a subjetividade²⁷ de quem está sendo estudado como do próprio pesquisador (FLICK, 2009).

A abordagem qualitativa serve significativamente para atender premissas que ensejam outra maneira de pensar objetos de pesquisa e debruçar-se sobre eles por meio de uma investigação que depende do lugar de onde se constitui.

Por se tratar de uma abordagem que toma o ambiente natural como matéria-prima capaz de lhe fornecer os dados necessários, assim como por colocar o pesquisador no centro do processo como uma espécie de “escultor da obra”, dando-lhe forma, contorno e rumo, vislumbramos nesta abordagem um caminho capaz de possibilitar o desenrolar de uma intenção de pesquisa que focaliza, dentre outras coisas, a descrição e análise indutiva, valorizando o sentido atribuído ao objeto pelos interlocutores (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os referidos autores afirmam ainda com relação à abordagem qualitativa que “os pesquisadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p.49). Atrelado a essa questão vale a pena mencionar que “o significado é de importância vital na abordagem

²⁷ A subjetividade tanto para os estudos das representações sociais – RS quanto de histórias de vida se constitui como elemento fulcral para “revelar” o sujeito da pesquisa, seja pelas re/elaborações de conhecimentos científicos e do senso comum, para o caso das RS e das interligações entre indivíduo e sociedade, entre vivências micro e contextos globais para o caso das pesquisas com história de vida. Tanto para a Teoria das Representações sociais quanto para a História de Vida o interesse pela subjetividade advém do abalo sofrido pela ciência moderna, tradicional, positivista fazendo florescer outras possibilidades de pensar o mundo e suas construções a partir das ciências.

qualitativa” (p.50). Além de que “os pesquisadores [...] estão mais preocupados em entender as percepções que os indivíduos têm do mundo” (BELL, 2008, p.11).

Levando em consideração a valorização do processo, não é possível antever, em relação aos estudos a partir de representações sociais, as imagens e sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, mas esperar que elas se revelem a *posteriori*, a partir do sentido que cada um dos professores partícipes da pesquisa aqui proposta dará ao que viveu, tanto nos aspectos da arte, da docência e da pesquisa e que, em alguma medida, interferiram, interferem e interferirão nos seus que fazeres na Educação Básica.

Querer “conhecer aspectos da vida de outras pessoas” (TRIVIÑOS, 1987, p.141), no caso desta pesquisa, de professores egressos da licenciatura em dança do Curso de Licenciatura em Dança da UFPA, é o que dá a tônica e o tom desta pesquisa, por se tratar de um estudo das construções individuais nas relações sociais e suas implicações nas atitudes profissionais.

Justificamos a abordagem qualitativa na feitura desta tese quando pelas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 51) se referindo a Psathas (1973) nos vemos contemplado com relação à intimidade entre a referida abordagem, o referencial teórico da teoria das representações sociais e a técnica da história de vida para a produção de dados, quando os mesmos ressaltam que:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.

Enfim, a abordagem qualitativa suscita no pesquisador a necessidade de acionar estratégias para capturar as experiências do ponto de vista dos informantes, revelando a condução desse processo com vistas à valorização do diálogo entre investigador e seus colaboradores, já que a condição de

neutralidade não tem razão de ser nos estudos que se constituem a partir dessa abordagem.

3.2 – 2ª Cena: O tipo de estudo

Nosso estudo se coloca dentro do tipo exploratório-explicativo, tomando a abordagem qualitativa como âncora e a história de vida como método procedimental para capturar as representações sociais dos professores, sujeitos desse estudo.

Uma pesquisa exploratória, segundo Leopardi (2002), permite ter uma noção sobre um determinado problema. Ela favorece a apreensão da realidade investigada, o que permite ao investigador aumentar sua experiência em torno do objeto de estudo pesquisado. Por meio do levantamento que ela possibilita, o pesquisador é capaz de delimitar com maior precisão o campo de trabalho e, portanto, a manifestação do objeto investigado. Esse tipo de estudo atua como um mecanismo de “preparação para a pesquisa explicativa” (SEVERINO, 2007, p.123).

Esta pesquisa se define explicativa porque “além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas [...] através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos” (SEVERINO, 2007, p123).

3.3 – 3ª Cena: As técnicas de acesso aos corpos que dançam/educam/pesquisam

Para a elaboração da tese foram utilizadas três técnicas de produção de dados. São elas: o Questionário, a História de Vida e a Associação Livre de Palavras, que correlacionadamente nos ajudam a tecer os discursos dos professores em forma de conhecimento científico com vista a responder o

problema de pesquisa orientador da escrita deste trabalho. Cada uma das técnicas será tratada detalhadamente a seguir.

3.3.1 – O questionário

No campo das Ciências Sociais o questionário, como técnica de produção de dados, tem servido significativamente para tratamento de determinados fenômenos deste campo. Essa foi mais uma das técnicas utilizadas no percurso da realização deste estudo. Foi aplicado questionário com perguntas fechadas e abertas para o levantamento sócio-demográfico dos participantes, voltado para elaborar o perfil que no campo da Teoria das Representações Sociais, dentro da abordagem processual, corresponde ao que Jodelet (2001) ressalta ao afirmar que é preciso definir quem fala, ou seja, apresentar as credenciais que possibilita ser aquele sujeito ou grupo os participantes potenciais de determinado estudo. Segundo Chizzotti (1998):

O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar (p. 55).

Essa técnica pode ser diretamente relacionada a abordagem qualitativa, de acordo com o autor supracitado, isso porque enquanto essa última “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1998, p. 55), a técnica possibilita a imersão do pesquisador em um rol de vivências passíveis de serem tratadas a partir do objeto de investigação que entrelaça sujeito e contexto, isso porque “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados

por uma teoria explicativa; o sujeito – observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta o fenômenos, atribuindo-lhes um significado (CHIZZOTTI, 1998, p. 55).

Significados para a teoria das Representações Sociais é um dos elementos constitutivos das representações sociais. Por meio dos significados que o indivíduo atribui e das imagens produzidas a partir de um fenômeno é que conseguimos nos aproximar dos processos de formação das representações sociais e identificar as ancoragens e objetivações.

3.3.2 – A associação livre de palavras

A técnica da associação livre de palavras é também conhecida como evocação livre – EL ou teste por associação livre de palavras – ALP. Segundo Bardin (2008, p.53) ajuda “a localizar as zonas de bloqueamento e de recalçamento de um indivíduo”. Desse modo, funciona como um meio de revelar o que está nessas zonas bloqueadas, recalcadas.

Segundo Oliveira *et al* (2005, p.574-575) os dois motivos que têm levado os pesquisadores a utilizarem esta técnica são o fato de:

Possibilitar a apreensão das projeções mentais de maneira descontraída e espontânea, revelando inclusive os conteúdos implícitos ou latentes que podem ser mascarados nas produções discursivas [assim como de] de obter o conteúdo semântico de forma rápida e objetiva, reduzindo as dificuldades e os limites das expressões discursivas convencionais.

Foi na direção de fazer emergir os conteúdos implícitos ou latentes que essa técnica foi utilizada. Para tanto, pedimos a cada participante que produzisse até cinco palavras a partir de seis termos indutores. A referida técnica aliada a história de vida e ao questionário nos permitiu produzir o *corpus* necessário para

analisar as representações sociais sobre formação de professores para o ensino da dança e as implicações dessas representações para o ensino da dança na educação básica.

3.3.3 – A história de vida

Pensar a história de vida, como método de coleta de dados requer um recuo temporal à história oral, não só como meio de explicar suas origens como também de amalgamar buscas relacionadas ao *status* epistemológico de pesquisas que se realizam a partir dessa perspectiva.

Podemos dizer que a história oral foi o lugar onde se gestou as condições para que outras maneiras de fazer ciência se desenvolvessem posteriormente. De modo geral, esse é o tom nos inúmeros trabalhos, sobretudo nos programas de pós-graduação no Brasil.

Para Bueno (2002), a história de vida e a (auto)biografia se constituem como a primeira ponte entre esses referenciais e o estudo focalizado nesta tese e suas interlocuções com a história oral de tempos passados e se manifesta como contra ponto à ciência positiva moderna. Além desta autora, Monteiro (2002) revisita a história oral no campo das ciências e da educação para referendar o que afirmam Ferreira e Amado (1996) em relação às pertinências de estudos a partir dessa perspectiva.

Quando buscamos rabiscar um possível caminho para materializar este estudo tínhamos uma certeza: precisava ter rigor sem perder a leveza, precisava ser significativo e belo tanto para nós como para as pessoas que colaboraram com o estudo; precisava ser pessoal, ou seja, um individual que se constitui na coletividade.

Levando em consideração estas premissas foi possível chegar à história de vida que pode ser tomada tanto como disciplina (MEIHY, 1998), como método

(ALBERTI, 1989; GOODSON, 1992; FERREIRA e AMADO, 1996) ou como técnica (QUEIROZ, 1988). Nesta tese a história de vida é assumida como técnica a partir de relatos biográficos, pois as narrativas rememoradas constituirão o *corpus* biográfico a partir do qual buscaremos dar corpo a tese.

Embora a escolha dessa técnica seja resultado do próprio objeto de investigação que o suscitou, é importante frisar que o nível de produtividade em torno do campo temático da formação de professores por meio da história de vida tem crescido substancialmente, o que também o qualifica como referencial metodológico.

No texto *História de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente no Brasil entre os anos 1985-2003*, Bueno *et al* (2006) endossam a visibilidade que a história de vida vem ganhando nos últimos anos, apresentando um aumento substancial nas produções dos primeiros anos do século XXI.

Embora os estudos com história de vida de professores apontem inúmeras possibilidades de utilização, com destaque para o uso como pesquisa; processo formativo de professores; ou pesquisa e processo formativo de professores, neste estudo será utilizado como método instrumental de pesquisa, ou seja, de produção de dados, atitude esta mais comum entre os pesquisadores segundo Goodson e Nóvoa (1992). Contudo, os mesmos autores apontam que o uso como método de pesquisa e de formação simultaneamente é mais significativo tanto para a ciência quanto para os dilemas vividos nos contextos educacionais pelos professores e professoras, funcionando assim como possibilidade de resolução de problemas reais.

Para capturar as histórias de vida de professores/as que revelem imagens e sentidos em torno da formação docente e as implicações para o ensino da dança na Educação Básica, elegemos os seguintes critérios de inclusão para a participação na pesquisa: a) Ter concluído o curso; b) Mostrar-se interessado e com tempo em participar da pesquisa.

3.4 – 4ª Cena: A análise de conteúdo categorial

No que diz respeito à análise dos dados, tomamos como parâmetro a técnica de análise de conteúdo categorial segundo Bardin (2008). Essa técnica apresenta três fases para a análise do conteúdo, organizadas da seguinte forma:

A pré-análise: É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. 2. **A exploração do material:** Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. 3. **O tratamento dos resultados:** [...] são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos [...] (BARDIN, 2008, p.127) (grifos meus).

Franco (2012, p.10) afirma que por meio da análise de conteúdo é possível desenvolver estudos “no âmbito de uma abordagem crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento científico”.

A opção por este tipo de análise se justifica, a princípio, no próprio rigor que encerra a partir dos encaminhamentos procedimentais que propõe. O rigor, portanto, é o fundamento das contribuições oferecidas pela Análise de Conteúdo, uma vez que, “por intermédio dessa característica, afirma-se a possibilidade de ultrapassar as “aparências”, os níveis mais superficiais do texto” [...] (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 309-310).

Se considerarmos que o ponto de partida da análise de conteúdo “é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2012, p. 12), seu uso contribui para as pesquisas no campo da educação, que assumem a abordagem qualitativa, porque colabora para dar voz ao sujeito que vivencia e que produz

sentido sobre os fenômenos dos quais a ciência se ocupa. O uso dessa técnica possibilita identificar o “conteúdo das mensagens que expressam crenças, valores e emoções a partir de indicadores figurativos” (FRANCO, 2012, p.15).

Por se tratar de uma proposta de análise onde sua função ou o seu objetivo é a inferência²⁸, julgamos potencializadora de um percurso que, por meio de indicadores combinados a serem pinçados dos dados produzidos a partir da pesquisa, possibilitará uma análise capaz de abrir caminhos para “regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações” (BARDIN, 2009, p.23).

A inferência se desenvolve a partir da busca da superação da incerteza e o enriquecimento da leitura. À medida que colocamos em xeque nossa leitura como válida e generalizável ou a possibilidade de afirmações ou infirmações dos conteúdos analisados, abrimos possibilidade de “esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos que *a priori* não possuímos a compreensão” (BARDIN, 2009, p.31).

Em outras palavras, podemos afirmar que a análise de conteúdo não restringe os resultados de uma pesquisa ao aparente, ao superficial. Dependendo do nível de comprometimento do pesquisador em seguir as três etapas propostas pela análise, será possível desvendar conteúdos e suas correlações com fatores internos e externos ao fenômeno estudado, capaz de apontar subsídios para compreendê-lo e explicá-lo.

Assim, não temos como interesse maior os conteúdos presentes nas representações sociais pinçadas nas histórias de vida de professores egressos do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará por meio da entrevista narrativa, mas, sobretudo, as condições de produção dos mesmos, bem como a correspondência entre a estrutura semântica e as estruturas psicossociológicas dos enunciados desses sujeitos.

²⁸ De acordo com Ferreira (1999, p.1107) inferência é o ato ou efeito de inferir; indução, conclusão, ilação. Passagem da premissa à conclusão.

Os dados foram analisados obedecendo as três fases que indica Bardin (2008), quais sejam, a **pré-análise**, na qual se organiza o material, que constitui o *corpus* da pesquisa. Na **exploração do material** há três etapas: a) a escolha das unidades de contagem, b) a seleção das regras de contagem e c) a escolha de categorias. O **tratamento dos resultados** compreende a inferência e a interpretação. Essas etapas seguem o seguinte encaminhamento técnico.

a) Pré-análise

Este momento é o de organização do material, de escolher os documentos a serem analisados, formular hipóteses ou questões norteadoras, elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final.

Inicia-se o trabalho escolhendo os documentos a serem analisados. No caso de entrevistas, elas foram transcritas e a sua reunião constituiu o *corpus* da pesquisa. Para tanto, é preciso obedecer às regras de:

- **exaustividade** – deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada;
- **representatividade** – a amostra deve representar o universo;
- **homogeneidade** – os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes;
- **pertinência** – os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa;
- **exclusividade** – um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

Nesse processo, iniciamos a leitura flutuante buscando as primeiras aproximações e distanciamentos entre as narrativas dos professores e dos documentos selecionados para análise.

b) Exploração do material

Esta foi a etapa mais longa e cansativa, marcada pela realização das decisões tomadas na pré-análise. Foi o momento da codificação – em que os dados brutos foram transformados de forma organizada e "agregadas em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo". Nesse momento produzimos as categorias de análise a partir das unidades de registro e contexto.

Segundo Bardin (2009), a unidade de registro é a unidade de significação a codificar. Pode ser o tema, palavra ou frase. Para estabelecer as unidades de registro, é preciso, às vezes, fazer referência ao contexto da unidade que se quer registrar. Então, o contexto serviu para compreender a unidade de registro.

Considerando que a categoria é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento, que é reflexo da realidade, sendo sínteses, em determinado momento, buscamos por meio do processo de categorização dos dados reunir maior número de informações por meio de uma esquematização de modo a correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los, passando os dados brutos a dados organizados.

c) Tratamento dos resultados/análise

Bardin (2008) apresenta as possíveis técnicas utilizadas na análise de conteúdo: análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações e análise do discurso.

No nosso caso, trabalhamos com a técnica de análise categorial que “funciona por operação de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2008, p.199).

Foi a partir desse momento que fizemos dialogar os dados com a Teoria das representações Sociais que se constitui como parte integrante da trifurcação teórica usada nesta pesquisa, aliada ao campo da dança e ensino da dança e da formação de professores, de modo a buscar sustentação para a tese.

3.5 – 5ª Cena: Os cuidados éticos

A despeito de uma prática de pesquisa desrespeitosa e descomprometida com o efeito que pode causar na vida de quem participa urge a adoção de um código ético que regule as relações dos pesquisadores “com as pessoas e os campos que pretendem estudar” (FLICK, 2009, p.51).

Nesse sentido, aderimos à Resolução 196/96 uma vez que “incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça” (BRASIL, 1996, p.1). Com o objetivo de resguardar o que legitima a referida resolução, adotaremos as seguintes posturas:

Para garantir a autonomia dos professores, foi submetido a cada um o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, esclarecendo o objetivo da pesquisa, a maneira como serão aplicados os instrumentos de produção de dados para só então convidá-los a participar, ficando a critério de cada um o direito de concordar ou não.

Para garantir a beneficência, procuraremos estabelecer relações produtivas entre suas “falas” e nossos objetivos de pesquisa, na perspectiva de fazê-los refletir na direção das suas vidas pessoal e profissional.

Para garantir a não-maleficência, evitamos danos de natureza física, cognitiva, emocional e financeiros, pois “os princípios da ética da pesquisa postulam que os pesquisadores evitem causar danos aos participantes por meio

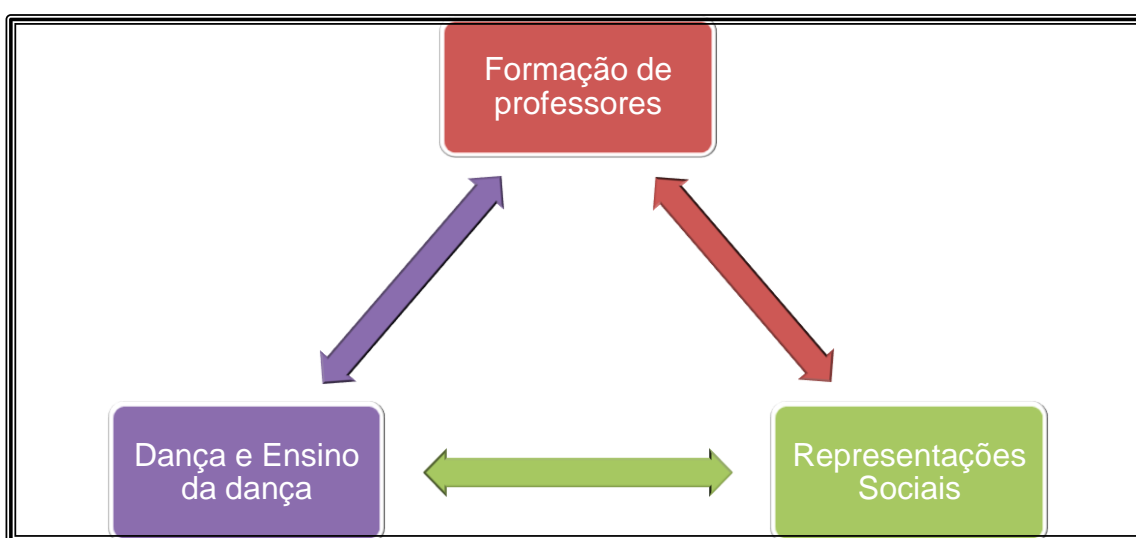
do seu respeito e da consideração por seus interesses e necessidades” (FLICK, 2009, p.51).

Para garantir a justiça e a equidade, evidenciamos a importância de suas participações enquanto membros de uma sociedade que precisa ser pensada por aqueles que fazem ciência, arte e educação; adotamos um tratamento igualitário entre todas as pessoas envolvidas na pesquisa (MURPHY; DINGWALL apud FLICK, 2009).

**SEÇÃO IV – TRIFURCAÇÃO TEÓRICA ENLAÇADA NA
ESCRITURA DA TESE: Formação de Professores; Dança
e ensino de dança e Representações Sociais**

A busca da compreensão da formação de professores para o ensino dança por meio das representações sociais será tomada como foco do exercício acadêmico-científico nesta sessão a partir da lógica apresentada no gráfico 03.

Gráfico 03: Organograma dos campos temáticos teóricos da tese.



Fonte: Elaboração do próprio autor (2013).

As temáticas teóricas enlaçadas neste estudo fazem diálogo direto com a Teoria das Representações Sociais que, pelo seu caráter interdisciplinar/dialógico, abre possibilidades de comunicação com outros campos teóricos que potencializam o estudo das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2007; JODELET, 2001; MARCOVÁ, 2006), o que implica em dizer que estabelece conexão, interação com diversos conceitos oriundos de cada temática teórica e constitutivo de componentes presentes na realidade empírica, os quais carecem de desvelamento (DELEUZE E GUATARRI, 1992).

4.1 – Arte de pensar a Formação de Professores: perspectivas paradigmáticas

Por considerar que necessitamos de referencias que discutam a formação de professores, bem como de perceber os paradigmas que têm sustentado esses referenciais, buscamos nas últimas produções verificar como o campo temático da formação de professores tem sido problematizado.

A partir dos estudos realizados por André (2004) percebemos que são as discussões em torno dos conceitos de profissionalização e professores reflexivos e pesquisadores que têm dado a tônica das produções em que ganham visibilidade temas como: **1. Formação inicial**, com destaque para os estudos que focam as licenciaturas, a Escola Normal e o Curso de pedagogia. **2. Formação continuada** em que os programas de formação e os estudos sobre a prática docente ganham maior visibilidade. **3. Identidade profissional**, com ênfase no trabalho docente, política pública de formação, sindicalização e organização profissional, saberes e práticas profissionais e questões de gênero (MARLI ANDRÉ, 2004).

Embora esses três campos sejam fortemente discutidos na contemporaneidade, nosso foco é na formação inicial do professor. Esse é o marco de importância no campo da formação de professores. É por meio dele que vislumbramos analisar as representações sociais de professores sobre sua própria formação acadêmica e as implicações dessas representações sociais para o ensino da dança na educação Básica.

O campo temático da formação de professores tem se constituído a partir de três grandes modelos, a saber: a do professor técnico, do professor reflexivo e do intelectual crítico. São eles que determinam modos de pensar a sociedade, a cultura, a educação, a relação entre sujeito e objeto e, portanto, um modo de ser professor.

É inegável que, no Brasil, as pesquisas sobre formação de professores têm crescido quantitativa e qualitativamente desde as últimas duas décadas do século XX e primeira década do século XXI. Contudo, da década de 1990 para traz “pela falta de espaço específico, a produção científica sobre a formação docente ficou aninhada, por certo período de tempo, no campo da Didática” (ANDRÉ, 2010, p.174).

Cada vez mais os eventos nacionais e regionais e os periódicos especializados revelam-se como vitrines para as produções dos grupos de estudos e pesquisas, como por exemplo, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, o Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPPEN que já possuem Grupo de Estudo – GT específico com a temática da formação de professores e a Revista Educação e Sociedade que apresenta um numero significativo de produções (LESSARD, 2006; FREITAS, LÁSTÓRIA, 2007; 2007; BRZEZINSKI, 2008; ZEICHNER, 2008; ALONSO, 2008; GATTI, 2010; SCHEIBE, 2010; KUENZER, 2011).

Muitos grupos de estudos e pesquisas atrelados a Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades Brasileiras²⁹ têm se movimentado também na busca de conhecer mais e melhor a maneira como se desenvolvem os processos de formação de professores, do currículo e seus reflexos na dinâmica do ensino-aprendizagem nas instituições nas quais atuam, ou seja, a relação entre a formação e o ensino. Buscam compreender a constituição identitária desses profissionais a partir de elementos de natureza formativa, do cotidiano escolar, bem como das políticas públicas educacionais e seus impactos na formação e atuação docente.

²⁹Para identificar apenas alguns exemplos de grupos cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq: Formação Docente – UFC; Formação do(a) educador(a) no contexto amazônico – UFAM; Formação de professores, processos e práticas educativas – UERJ; Formação de professores, políticas públicas e espaço escolar – UNESP; Formação de professores, licenciaturas e práticas pedagógicas – PUCRS; Formação de Professores e Práticas Educativas – UFSCAR; Formação de Professores e Cotidiano Escolar - PUC/SP; Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar - PUC-Rio; Formação de professores: contextos, epistemologias e metodologias – UNINOVE; Formação de professores, autobiografia e políticas públicas – UNEB; Formação de professores – UFMT; Formação de professores – UEPA.

O avanço advindo das produções destes grupos de discussão, estudos e pesquisas colabora com o fortalecimento do campo da formação de professores que, segundo André (2010), ainda encontra-se em fase de consolidação. As perspectivas e enfoques que dão o tom da discussão sobre a formação de professores³⁰ proporcionam desdobramentos modificadores, inclusive, do que se tem questionado dentro deste campo temático. Para além de saber questões como o que é um ensino eficaz? Surgem outras que buscam saber, o que os professores conhecem? Que conhecimento é essencial para o ensino? E quem produz conhecimento sobre o ensino? (FENSTERMACHER *apud* MARCELO 1998).

O debate epistemológico sobre a formação de professores também se mostra em movimento por meio das produções acadêmico-científicas e das intenções de formação produzidas pelas políticas públicas, sobretudo aqueles em que o professor é pensado na perspectiva reflexiva, como intelectual crítico ou ainda como pesquisador. Essas são questões que devem ser consideradas para discutir não só o processo de formação profissional e identitário do professor, mas também a sua relação com a educação e com campos disciplinares definidos no currículo da educação Básica.

Contreras (2002, p. 90-91) trata dos vieses que circunscrevem a condição do professor na sociedade atual e ressalta, a partir de Schön, que enquanto profissional técnico a ideia base é de que:

[...] a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico previamente disponível que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

No contexto da formação de professores para o ensino da dança podemos vislumbrar duas questões significativas. A primeira diz respeito a técnica

³⁰ Ver Gatti; Barreto e André (2010).

como condição *sine qua non* no ato de formar dançarinos. O ato de dançar dentro dos pressupostos da formação universitária, de escolas especializadas e academias de dança pressupõe a técnica, sobretudo, se nos referimos a dança clássica, moderna e contemporânea.

Embora a racionalidade técnica, sustentada pela concepção positivista do conhecimento científico, tenha sofrido duras críticas quanto a sua pertinência para o processo formação do indivíduo, podemos dizer que para a dança o uso dessas produções é uma necessidade visceral, embora, necessitada de posicionamentos crítico-reflexivos de professores e dançarinos.

A segunda questão está relacionada ao que Strazzacappa (2006) se refere quando ressalta a falta de profissionais da dança ocupados em produzir referenciais técnicos, teóricos e reflexões sobre sua prática.

Se formos fazer um levantamento das grandes referências técnicas para a formação dos profissionais de dança no Brasil veremos que, na sua maioria, são estrangeiras, o que nos leva a questionar: até que ponto esses referenciais dão conta das especificidades culturais, sociais e artísticas que, a nosso ver, devem estar sendo exploradas e servindo de base para discutir a nossa realidade brasileira?

Nesse sentido, não diferente de como que a racionalidade técnica fez com a atuação do professor, transformando-o em mero reprodutor de propostas pensadas por outrem, a dança, no Brasil, também assumiu esse posicionamento passivo e assim como a educação tem procurado caminhos julgados significativos para se contrapor a esses modelos e autonomizar o professor.

A racionalidade técnica apregoa um modelo de formação em que a prática profissional é submetida a uma ciência aplicada capaz de disponibilizar o instrumental necessário para análise, diagnóstico e solução de problemas. Essa ciência aplicada a partir de três eixos que a sustentam afeta diretamente o desempenho profissional. O primeiro estabelece uma relação hierarquizada entre a prática e o conhecimento; o segundo entende a ciência aplicada como

formulação de regras tecnológicas e por fim, o terceiro que considera os fins pretendidos fixos e bem definidos.

A partir dessas considerações, emergem inquietações que, tanto a condição de pedagogo como de dançarino, nos instigam a pensar, seja por perceber alguns desses elementos, ainda muito presentes no nosso cotidiano docente, seja pela distância que percebemos entre o que já se conseguiu avançar do ponto de vista da educação e das limitações oriundas da condição da dança na escola.

É inquestionável que a técnica deve possuir um lugar na formação dos professores, da mesma forma como para além dela outros elementos do processo formativo devem ser agregados como condição para que os processos educativos reflitam a realidade, tanto quanto possível.

A técnica não deve ser negligenciada, desconsiderada do processo formativo do professor, isso porque, nossa capacidade inventiva, mobilizadora, suscitadora do ato educativo carece também da apropriação competente de técnicas e métodos que consigam atuar na diversidade, nas particularidades contextuais e individuais, ou seja, capaz de dialogar com outros componentes da cotidianidade escolar a partir de ações crítico-reflexivas.

Fazemos um paralelo com a indumentária que, de modo geral, todas as danças possuem e que são fruto da própria organizabilidade das mesmas, da cultura na qual elas nascem e se desenvolvem é como se assistimos a um espetáculo de carimbó com os dançarinos vestidos com a indumentária do frevo. Do ponto de vista da indumentária é preciso potencializá-la e, colocada dentro de um circuito, contexto, realidade, próprios a partir do qual também é possível perceber a materialidade de determinada manifestação folclórica, por exemplo. Desconsiderar as especificidades de uma dança no ato de pensar um figurino, por exemplo, é desconsiderar sua própria história.

Diante desses apontamentos, poderíamos dizer que a racionalidade técnica desconsidera a história viva, que está sendo, em vias de ser, do devir. É essa história-contexto que deve ser tomada como referência para pensar

encaminhamentos para os problemas surgidos, embora reconheçamos que os acúmulos também compõem a matriz que deverá nortear as atuações do tempo presente, que também se tornará experiência-memória, capaz de funcionar na composição da busca de outras soluções para outras situações problemas surgidas na dinâmica da vida. Como afirma Contreras:

A prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores e em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas para as quais dispomos de tratamento. [...] Definir o problema é, simultaneamente, entender o contexto no qual ele ocorre, a complexidade de fatores coincidentes e a singularidade do caso que enfrentamos. Porém, é também reconhecer as diferentes avaliações e decisões implícitas na definição do problema (2002, p.97).

Para tanto, nos parece necessário que os recursos criativos, intuitivos, de improvisação e tentativa corporifiquem-se em práticas que atendam às especificidades de modo a encontrar, mesmo que provisoriamente, interpretações e, por conseguinte, soluções a problemas inimaginados. Daí a limitação de um modelo de profissionalidade prescritivo que desconhece os fluxos e com eles o impensado, como é o caso daqueles configurados na lógica da racionalidade técnica.

Infelizmente “na concepção da ciência que subjaz à epistemologia positivista, não existem nem esquemas, nem métodos, nem estratégias que permitam se aproximar da complexidade do componente artístico da atividade prática” (SACRISTÁN, PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.58), o que concorre para a definição da atividade técnica como contexto em si, desconsiderando a amplitude contextual no qual o ensino ocorre e no qual constitui sentido.

O lugar que a racionalidade técnica ocupou no seio do positivismo e por consequência na formação dos professores e no trabalho docente gestam as condições para que outro modelo de formação docente se configure. Modelo este que se volta a pensar a formação docente na perspectiva reflexiva. A formulação

desse modelo torna-se possível a media que aquele configurado pelo positivismo se revela incapaz para “resolver e tratar tudo que é imprevisível, tudo que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas” (CONTRERAS, 2002, p.105). Esse posicionamento invalida questões da prática que se instaura no imprevisto, na incerteza, nos dilemas e situações de conflito. É a favor dessas configurações subjacentes à prática que a perspectiva do professor reflexivo se corporifica.

A ideia de profissional reflexivo da qual o referido autor trata está atrelada a perspectiva de Schön (1997; 2000) que se ocupa da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, caracterizam-se por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há um conflito de valor a partir do conhecimento na ação e da reflexão na ação.

A lógica do professor reflexivo se assenta na compreensão de que, conforme sua prática fica estável e repetitiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo. É esse conhecimento profissional o que lhe permite confiar em sua especialização.

Em linhas gerais podemos dizer que para Schön “a reflexão na ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas, mas também os valores e propósitos presentes no conhecimento organizacional”. (1997, 338).

Essa autonomia passa, em alguma medida, segundo Contreras (2002), pela ideia do professor como profissional reflexivo que, por meio da pesquisa é capaz lidar com questões cujo repertório técnico do professor não consegue apontar soluções, assim como do intelectual reflexivo que busca a concretização de uma “prática consciente e deliberativa, guiada pela busca da coerência pessoal entre as atuações e convicções” (p.134).

Para Perrenoud (1999, p.10), A atitude e a competência reflexivas apresentam várias facetas, dentre elas:

- Na ação, a reflexão permite desvincular-se da planificação inicial, corrigi-la constantemente, compreender o que acarreta problemas, descentralizar-se, regular o processo em curso sem se sentir ligado a procedimentos prontos [...].
- A posteriori, a reflexão permite analisar mais tranquilamente os acontecimentos, construir saberes que cobrem situações comparáveis que podem ocorrer.
- Num ofício em que os problemas são recorrentes, a reflexão se desenvolve também antes da ação, não somente para planificar e construir os cenários, mas também para preparar o professor para acolher os imprevistos e guardar maior lucidez.

Quando nos ocupamos do que apresenta o referido autor, imediatamente ligamos suas assertivas ao dia a dia da escola. É esse dia a dia que não deve ser esquecido no processo de formação de professores nos cursos de licenciatura. É inadimicível uma porposta de formação que se distancia daquilo que a escola é no tempo/contexto em que se encontra e todas as contradições que afeta o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor, da organização da escola e da movimentação dos docentes nestes contextos.

É no currículo que forma o professor que temos a possibilidade de aproximação com aquilo que, em termos de formação, é pensado para futuros professores e que leve em consideração saberes metodológicos e teóricos; atitudes de uma relação autêntica com o ofício e com o real; e de competências “que se apóiam sobre esses saberes e atitudes, permitindo mobilizá-los em situação de trabalho e aliá-los à intuição e à improvisação, como na própria prática pedagógica”. (PERRENOUD, 1999, p.11).

Nesses termos, o currículo pode ser assumido como um artefato social que se constrói para além da grade curricular, da seleção de conteúdos e organização de disciplinas. O currículo é um instrumento político, a partir do qual a escola, a universidade operam na sociedade (GIROUX, 1986; APPLE, 1989, 1999; MOREIRA, 1994).

Embora possa parecer que defendemos o óbvio, “de que um professor reflexivo mantenha uma relação de envolvimento com a sua própria prática é o mínimo que se exige, na perspectiva da profissionalização” (PERRENOUD, 1999, p.11), é preciso reforçar, no campo de atuação profissional da educação, a necessidade do azeiteamento e defesa de uma bandeira do compromisso crítico no debate social sobre as finalidades da escola e seu papel na sociedade (PERRENOUD, 1999, p.11). Para tanto é preciso que nossa capacidade de reflexão se exercite a partir de:

[...] contextos de liberdade e de responsabilidade que favoreçam o seu desenvolvimento. Nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo: um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação. Este diálogo não pode ser meramente descritivo, pois seria extremamente pobre. Tem de atingir um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais agir e falar com o poder da razão (ALARCÃO, 2003).

O desafio de estabelecer o diálogo não é unicamente do professor a partir daquilo que se constroi na escola. A universidade possui um papel indispensável se considerarmos que ela é [...] “lugar, por excelência, da reflexão e do pensamento crítico. Pode-se então ser tentado a dizer que formar os professores segundo esse paradigma é uma tarefa ‘natural’ das universidades” (PERRENOUD, 1999, p.20).

Todavia, mais do que pensar o papel a ser desempenhado pela universidade e as condições de reflexão do professor, a partir da sua própria prática, é preciso levar em consideração que:

Hoje, um professor relativamente competente e eficaz em classe pode estar ausente de qualquer outra cena: não trabalha em equipe ou em rede; não participa da vida e do projeto do estabelecimento; mantém-se afastado das atividades sindicais e corporativas no âmbito da profissão; investe muito pouco na vida social, cultural, política e econômica local, regional ou nacional. (PERRENOUD, 1999, p.11).

Significa dizer que para além da competência de ensinar conteúdos, uma luta mais ampla, em termos sociais, está posta e independe da nossa vontade. Zeichner (2003) afirma que qualquer perspectiva de reflexão, de formação para reflexão deve estar compromissada com a melhoria da vida das pessoas, daqueles que na condição de criança, jovem e até mesmo adulto busca na escola possibilidade de enfrentamento e mudança da sua realidade.

Diante dessas colocações, nos revelamos na feitura dessa tese defendendo um modelo de formação de professores assentada na perspectiva do professor como intelectual crítico-reflexivo, ou seja, capaz de, por meio da sua prática, resolver problemas, propor soluções, mas, além disso, pensar sua prática atrelada a realidade na qual a escola está inserida. Em outras palavras, um professor com condições de fazer do processo educativo escolar um percurso de transformação da realidade.

Da mesma forma como entendemos ser essa base teórica o lugar de onde podemos produzir nossas reflexões, entendemos ser a teoria das representações uma referência capaz de contribuir para explicar o modelo de formação de professores para o ensino da dança que atualmente está sendo adotado na escola de teatro e dança da Universidade Federal do Pará e as implicações para a Educação Básica.

O debate sobre a formação de professores e do exercício da docência passa inevitavelmente pelas possíveis perspectivas paradigmáticas que vem povoando os contextos sociais, particularmente o universitário, o que produz modelos de formação conformadores de identidades produzidas para fins julgados, por esses contextos de formação, adequados às demandas sociais.

Quando pensamos a ideia de modelo de formação, que no contexto das universidades se viabiliza pela via do currículo, pensamos esses modelos de formação vinculados as perspectivas de práticas que se almeja que os profissionais saídos dessas instituições – dentre os quais os professores – adotem no exercício da sua profissão.

É por essa razão que as racionalidades nos servem como base para pensar a formação/atuação, na medida que elas orientam perspectivas na formação de professores e, por consequência, a atuação nos contextos escolares, entendendo contexto escolar como qualquer espaço de formação institucionalizada desde a educação infantil até a pós-graduação *stricto sensu*.

Dentro da perspectiva do professor reflexivo Stenhouse *apud* Contreras (2002, p.89) se destaca com o debate do professor como pesquisador. O referido autor parte da premissa de que “o ensino é uma arte, visto que significa a expressão de certos valores e de determinada busca que se realiza na própria prática do ensino”. A partir dessa compreensão o professor é pensado como artista, que melhora sua arte experimentando-a e examinando-a criticamente.

Experimentar e examinar criticamente a prática pressupõe considerar a impossibilidade de determinações do processo ensino-aprendizagem, isso porque não podemos prever o processo educativo sem que ele, antes ocorra. É por essa lógica que a ideia do professor reflexivo, que pensa sua prática, vai de encontro com o já estabelecido, com a uniformização, que na escola tem expressividade por meio do currículo, já que ele é quem reflete o conteúdo do ensino. Dentro do que explicitamos podemos afirmar que:

Tanto o trabalho de Schön como o de Stenhouse, e seus seguidores, podem ser assumidos perfeitamente sob a perspectiva da racionalidade prática aristotélica. Para Aristóteles, há uma diferença clara entre o que se chama de atividades técnicas e as atividades práticas. De acordo com essa ética, é evidente que a educação é um tipo de atividade prática se for entendida como dirigida não à consecução de produtos, mas à realização de qualidades intrínsecas ao próprio processo educativo (CONTRERAS, 2002).

De acordo com os críticos dessa racionalidade, a exemplo de Gramsci, Giroux e Habermans, é preciso caminhar no sentido de pensar a atuação do professor para além da racionalidade técnica e prática. Assim, é na esteira da atuação crítica, da transformação e da emancipação, respectivamente, que esses intelectuais constroem seus argumentos.

Giroux (1991, p.89) afirma que “os professores podem não ser conscientes da natureza de sua própria alienação, ou podem não reconhecer o problema como tal”. Seria a teoria crítica, na visão desse intelectual, o caminho a partir do qual os professores desenvolveriam uma apreciação crítica da situação na qual se encontram.

O desenvolvimento dessa capacidade pressupõe um ensino para a transformação social, o que significa “educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida” (GIROUX, 1997, p.90), ou seja, a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas.

A aposta que o referido autor faz no profissional reflexivo crítico é tomada pela compreensão de que é preciso questionar as estruturas institucionais em que trabalham, descortinando os efeitos que essas estruturas exercem sobre suas práticas e, conseqüentemente, contribuir para que possam avançar num processo de transformação da prática pedagógica, pela tomada de consciência sobre os valores e ideologias implícitos em sua ação e a eliminação da irracionalidade e da injustiça existentes nas instituições em que trabalham e que produzem um modo de se constituir professor, ou seja, de se identificar com a profissão.

Por reconhecer que é do humano o ato de pensar, para Giroux (1997, p.162) “o ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como espaços econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle”.

A constituição identitária do professor³¹, por exemplo, pode ajudar a explicar questões relacionadas ao que aponta o referido autor. Ser professor da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, do ensino superior, da pós-graduação ou dos campos disciplinares distintos implica na ocupação de

³¹ O debate do processo de constituição identitária docente não é o foco desta pesquisa, contudo é importante considerá-lo não como campo temático-teórico na elaboração da tese, o que mereceria uma seção de análise específica dada sua profundidade e espessura teórica, mas como um dos elementos que atravessa a reflexão em torno da formação, da atuação docente e dos processos de produção e circulação das representações sociais.

determinados lugares na escola. São situações de atuação profissional que diferenciam os profissionais que compõem a categoria de professores. Da mesma forma como ser efetivo, ser contratado, ser recém-formado ou com uma formação mais consolidada, ser professor de escola pública ou privada.

Quando Giroux (1997) revela uma escola constituída não fora da lógica social, ele nos permite pensar, os lugares que determinados campos do conhecimento ocupam na sociedade e, por conseguinte, no currículo escolar. Aquilo que um campo representa atinge diretamente o profissional que se ocupa a partir desse lugar.

Apontar essas questões é significativo uma vez que nos permitem pensar a constituição identitária do professor “[...] como um fenômeno em constante transformação, que ocorre a partir de práticas sociais específicas que medeiam a criação de discursos conforme cada professora” [e contexto social de pertencimento] (OLIVEIRA *et al* 2006, p.550), isso porque:

[...] ela não se restringe ao mundo do trabalho, mas atua sobre outros processos de identificação e diferenciação ligados ao papel da mulher, à visão de família, casamento, direitos de cidadania, dentro de determinadas condições, ou seja, a partir do trabalho sobre uma matriz socioistórica. (OLIVEIRA *et al* 2006, p.564).

Em relação aos processos identitários docentes, não desvinculados do que apresentamos anteriormente, podemos reafirmar que esse debate entende esses processos como mobilizadores e produtores de interações ininterruptas que se estabelecem entre o sujeito e os diversos meios socioculturais e profissionais dos quais faz parte. Portanto, a formação está vinculada a constituição identitária e ambas corroboram para a produção das representações sociais sobre o professor, sua formação e atuação profissional.

Ainda de acordo com a referida autora a construção identitária docente em função do fluxo que a afeta toma formatos diferenciados, em função das

diversas apropriações, experimentações que atravessam os sujeitos ao longo de sua vida. Assim:

[...] ao estudar os professores, a profissão docente e seus processos identitários, é preciso considerar a heterogeneidade que caracteriza de forma indelével esse grupo ocupacional e que se expressa espontaneamente nas representações embutidas nos discursos daqueles que disputam o espaço escolar ou que atuam na gestão pública (p.45).

A natureza heterogênea, multifacetada e dinâmica do processo de constituição identitária do professor produz crises que têm fragilizado essa categoria profissional.

O foco na crise da identidade como mostram Santos (1997) e Hall (2006) é o ponto alto em produções teóricas oriundas de outros países e inspiradoras de produções que vem sendo realizadas no Brasil, dentre as quais destacamos Pimenta (1997), Gatti (1996), Alves-Mazzotti (2007), Oliveira (2005), Gomes (2008), Galindo (2004), Rossi (2004), Garcia *et al* (2005), Oliveira *et al* (2006). Essa crise não está aquém das questões de natureza econômicas, culturais e sociais.

A nosso ver, um dos grandes dilemas fora das questões de reconhecimento e valorização é a diferenciação de lugares em função do nível do ensino e da disciplina da qual o professor se ocupa. No caso da Arte/dança, essa é uma questão muito evidente do dia a dia das escolas.

Não obstante, a dança entra em cena no debate teórico, tanto a partir do seu campo mais amplo – o artístico – quanto de sua linha mais específica – as artes cênicas – com movimentos ainda tímidos. Isso se deve talvez a pouca expressividade de cursos de dança, de música, de teatro e de artes plásticas no interior das universidades brasileiras, assim como de programas de pós-graduação *stricto sensu* que, certamente, potencializariam as reflexões em torno da formação, da atuação profissional, dos currículos que formam estes

profissionais, das suas constituições identitárias, dentre outras questões que demarcam a processualidade docente.

4.2 – Dança e Ensino de dança no Brasil: descompassos da profissão docente

Strazzacappa (2003, p. 17) faz críticas a conduta da sociedade em relação a dança. A referida autora descortina o lugar que essa linguagem artística tem ocupado. Segundo ela:

[...] a dança não se potencializa como área de conhecimento autônoma, visto que não tem o conteúdo próprio. A dança trabalha o corpo e o movimento do indivíduo, mas isso a Educação Física também faz. A dança desenvolve noções rítmicas, mas a música também. A dança amplia as noções espaciais da criança e do adolescente, situando-os no tempo e no espaço e desenvolvendo sua expressão corporal, mas o teatro também. A dança preocupa-se com a educação estética, mas as artes plásticas também. A dança proporciona o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade, mas isso todas as linguagens artísticas proporcionam... Afinal, o que é exclusivo da dança?

Tanto a percepção do lugar que a dança não ocupa como da problematização do seu papel na sociedade é posto em evidência pela referida autora como necessidade emergencial, isso porque há uma carência de estudos que produzam reflexão, discussão, conhecimento e conteúdos teóricos. Esse campo precisa definitivamente superar o que Strazzacappa (2003) denomina de analfabetismo teórico-reflexivo, se referindo ao campo da dança, mas que pode ser estendido a outras linguagens que também são pouco problematizadas e percebidas no interior das escolas brasileiras que se ocupam da Educação Básica.

Smith (2010) retrata a arte moderna, a história da arte e a crítica de arte. Suas reflexões lançam luzes que nos impulsionam a pensar a dança como

elemento do viver humano, da sua integralidade, que fora do seu contexto histórico pode ser entendida como uma linguagem artística sem memória. Assim, não é possível pensar a dança como arte ou mesmo como movimento fora dos ditames político-sociais, econômico-culturais.

Essa é a assertiva que nos faz acionar não só o próprio Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará pela via do seu Projeto Político Pedagógico, mas também as políticas públicas para o ensino da dança, a escola e as vozes daqueles que ali se fizeram professores, já que todos estes contextos produzem discursos sobre a dança e, portanto, produzem representações sociais que orientam as ações, interlocuções e manutenção ou mudança de um determinado *status quo* da dança na sociedade contemporânea.

Entendemos que é no processo de formação de professores que a Educação Básica é posta em debate, da mesma forma como os processos pedagógicos. É por esse motivo que os professores egressos do curso de Licenciatura em Dança são concebidos por nós como aqueles capazes de dizer do processo formativo oferecido pela UFPA, bem como da sua compreensão de arte e de educação. Essas são questões que consideramos fundamentais no processo de formação de professores para o ensino da arte.

Afirmam Ferraz e Fusari (2009, p.18-19) que:

[...] a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem, e ao conhecê-lo. Em outras palavras, o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências. [...] A escola, como espaço tempo de ensino e aprendizagem sistemático e intencional, é um dos locais onde os alunos têm a oportunidade de estabelecer vínculos entre os conhecimentos construídos e os sociais e culturais. Por isso, é também o lugar e o momento em que se pode verificar e estudar os modos de produção e difusão da arte na própria comunidade, região, país, ou na sociedade em geral. Deste modo, o aprendizado da arte vai incidir sobre a elaboração de formas de expressão e comunicação artística (pelos alunos e artistas) e o domínio de noções sobre a arte derivada da cultura universal.

O posicionamento dos referidos autores levanta algumas questões que consideramos relevantes para pensarmos a formação de professores para o ensino da arte/dança na Educação Básica. Na medida em que reconhecemos na arte um meio de promover a aprendizagem e que a escola, se constitui como mecanismo que possibilita tal aprendizagem logo, não é possível mais nos calarmos diante do não-lugar ocupado pela dança no interior da escola, da sua negação enquanto campo disciplinar, produtor de conhecimento – o conhecimento artístico – e divulgador da cultura.

Desse modo, “ao assumirmos que a arte pode e deve ser ensinada e aprendida na escola, assumimos também outro compromisso, a necessidade de trabalhar e refletir sobre a organização pedagógica direcionada às inter-relações artísticas e estéticas [...]” (FERRAZ E FUSARI, 2009, p.18-19), sejam elas com os estudantes infantis, juvenis ou mesmo adultos.

Embora possamos entender que o processo de configuração de um profissional não se faz exclusivamente na universidade, já que o próprio espaço de atuação profissional também se constitui como uma escola no seu processo de formação (TARDIF, 2000), é importante destacar que as questões de natureza pedagógica devem ser uma marca dos cursos de licenciaturas, independente do campo de conhecimento de onde se originaram.

Assim, não podemos conceber um projeto de educação que vise reformulações qualitativas na escola sem um profundo desenvolvimento “de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico. No caso do professor de Arte, a sua prática-teoria artística e estética”. Em síntese, ele [o professor/a] **precisa saber arte e saber ser professor de arte.** (FERRAZ E FUSARI, 2010, p.51) (grifos nossos).

Esse é um desafio que qualquer docente enfrenta cotidianamente nas salas de aula. Contudo, acreditamos que “pensar a articulação exprimir-conhecer-fazer, rompendo com a atitude isolante, que opera com positivities, é [...] a maneira de nos aproximarmos de uma resposta que dê conta da concretude da arte” (FRYZE-PEREIRA, 1994, p.17). Para tanto, necessitamos dessa relação

direta entre esse fazer artístico e o fazer pedagógico, sem os quais, esse tipo de conhecimento não tem possibilidade de atuar dentro da perspectiva de um projeto educativo escolar do qual deve fazer parte.

“A arte promove uma ampliação do horizonte humano” (COSTA, 2009). Ela é um fazer. “É uma atividade na qual execução e invenção caminham paralelamente, simultaneamente e de modo inseparável” (FRYZE-PEREIRA, 1994, p.17). A escola é um ambiente de execução e de invenção, portanto, indiscutivelmente, propícia o ensino da arte. Se considerarmos que:

A arte é um tipo de conhecimento. [...] Todas as formas de conhecimento têm como direção a sobrevivência da espécie humana. Ou seja, nós precisamos conhecer para sobreviver. Ninguém conhece por luxo, esporte ou por distração. As pessoas conhecem porque necessitam. Nesse sentido a arte é necessária e não pode ser encarada como luxo ou algo supérfluo. (VIEIRA, RAY, 2009, p.12).

Logo, necessitamos de arte da mesma forma como de Português, de História, Geografia, Matemática, dentre outros campos disciplinares para melhor nos conduzirmos diante dos nossos iguais de grupo ou até mesmo na relação com outros grupos.

Ossona (1988, p.19) busca compreender a relação do ser humano com a dança e se pergunta: Que impulso irresistível leva o homem a dançar? Por que, ainda no estado natural mais primitivo, em lugar de economizar suas energias para potenciá-las mais intactas no momento da ação, necessária a seu sustento ou sua defesa, desperdiça-as em movimentos fisicamente esgotantes?

Para responder a esse questionamento, a autora assinala que a necessidade interior ligada mais ao campo espiritual do que ao físico se constitui como esse impulso vital maior, capaz de possibilitar a dança fazer parte da vida do homem desde os primórdios de sua existência até o presente momento. Segundo ela:

Seus movimentos que progressivamente vão-se ordenando em tempo e espaço, são a válvula de liberação de uma tumultuosa vida interior que ainda escapa à análise. Em definitivo, constituem formas de expressar os sentimentos: desejos, alegrias, pesares, gratidão, respeito, temor, poder (que) estão intimamente relacionados com a necessidade material do grupo humano primitivo. Necessidade de amparo, abrigo, defesa e conquista; de procriação, saúde e comunicação (OSSONA, 1988, p.19).

As questões eleitas pela autora são ponto de pauta do que se vive diariamente no contexto escolar. A escola também é reflexo daquilo que o professor desenvolveu em seu processo de formação. Aos nossos olhos significa pensar essa formação no contexto no qual este curso está inserido³², como meio de fazer das experiências de dança muito mais que um momento de lazer para quem a encena ou contempla. É fazer, acima de tudo, dessas experiências, momentos capazes de constituir o artista/professor/pesquisador em um organismo crítico/reflexivo, capaz de problematizar a sua realidade, abrindo condições para que os alunos possam também se constituir da mesma capacidade de perceber/construir a sua própria realidade por meio da arte, isso por que:

Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e de desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2007, p.18).

Todavia, esses processos necessitam do reconhecimento da existência da comunidade como meio de abrir portas para a reconstrução social a partir do diálogo entre a cultura local e demais culturas. Nesse sentido, a universidade parece ser um local significativo para proporcionar esses diálogos e fazer com que os ambientes escolares se constituam, não mais, em meros locais de liberação da emoção, mas de proporcionar meios de interação da subjetividade,

³² A ideia de contexto suscitada aqui é aquele em que a universidade se percebe parte de algo para além de seus muros, no caso da Universidade Federal do Pará, o contexto amazônico, nortista, paraense.

da vida interior e da vida emocional com as dinâmicas sociais e a reflexão sobre o mundo vivido.

Barbosa (2007) coloca em cheque essa capacidade de relação atual entre o ser humano e a arte em função das condições que esse processo vem se dando, isso porque, aqueles tomados como referências para realizar tal tarefa apresentam as suas limitações. Segundo a autora, “a falta de uma preparação de pessoal para **entender Arte antes de ensiná-la** é um problema crucial, nos levando muitas vezes confundir improvisação com criatividade” (p.15) [grifos nossos].

Associado a essa questão está o fato de que ensinar arte/dança em contextos não escolares é diferente de pensar esse ensino em ambientes escolares. Da mesma forma como ensinar arte/dança exige, antes de tudo, entender, experimentar, produzir arte, ensinar arte/dança na escola exige compreender a lógica da escola, das relações de poder, da produção cultural que ali circula, das especificidades do que se ensina no contexto escolar, das projeções e ações de natureza didático-pedagógicas, diferentemente de outros contextos.

Isso é um ponto a se pensar porque o que se ensina na escola está diretamente ligado a uma proposta de formação, fruto de um sistema nacional de educação que orienta por meio de suas diretrizes e normas, muito do que se efetiva neste contexto. Por esse motivo é que reforçamos a ideia de que a arte e, particularmente, a dança, deve se aproximar, estabelecer diálogo direto com o campo da educação, sob pena de seu distanciamento transformar a escola em ambiente de verbalização sobre arte, com poucas possibilidades de proporcionar processos formativos.

Entra em cena mais uma vez a questão da formação dos profissionais da arte, no caso da elaboração dessa tese, dos profissionais de arte no campo disciplinar da dança. Embora tanto a criatividade quanto a improvisação sejam componentes que fazem parte da atuação do artista/docente/pesquisador, não podemos conceber que o processo educativo em arte se dê exclusivamente pela

improvisação. O que queremos evidenciar são as condições em que esses profissionais estão sendo formados. Daí a possibilidade de fazer desta tese um caminho de revelações tanto para o campo da dança, que discretamente vem buscando espaço no meio acadêmico-científico, quanto para a própria escola de teatro e dança da UFPA e para a educação básica, por meio da qual, é possível repensar o lugar que a arte ocupa na escola e qual merecidamente deve ocupar.

“Palavras como distanciamento e alienação representam os conflitos relativos a articulação do conhecimento da arte com o ensino da arte e a aplicação desse ensino à realidade do aluno e do contexto escolar” (BIASOLI, 1999, p.199). O destaque aqui evidenciado, na nossa compreensão, tem uma estreita ligação com os processos de formação desses profissionais que ensinam arte, assim como daquilo que, em termos de política pública, não é pensado para esse campo de atuação.

Os desafios de mudanças devem considerar na visão da autora, a arte como área específica do conhecimento humano, entendida não só como fazer, exprimir, mas conhecer, a partir dos campos de conhecimento que a compõe. O ensino da arte deve capacitar a apreensão e a análise da realidade, possibilitando mudanças na realidade apreendida. Daí a importância da construção do conhecimento da arte por meio de seu ensino, tanto para aqueles, em processo de formação, no ensino superior como na educação básica.

Strazzacappa (2003) inicia uma discussão acerca da dança na educação relembando uma greve ocorrida na França em 1995 em que o país inteiro parou por melhores condições de vida. O sentido de melhores condições de vida para os franceses certamente não são as mesmas requeridas pelo povo brasileiro em muitas das suas manifestações.

Falar de arte ou, mais especificamente, de dança em um país como o nosso é um grande desafio já que ainda não conseguiu garantir as condições mínimas de saúde, educação, trabalho, saneamento básico, segurança, condições pelas quais os franceses nesse movimento de paralisação nos anos

1995, de acordo com a referida autora, já não mais lutavam, haja vista que essas condições são questões básicas já garantidas.

Assim, podemos dizer que a luta pelas nossas necessidades primárias têm consumido um nível de energia que dificulta a realização de outras manobras capazes de fazer com que assim como os franceses lutemos em prol de lazer, cultura, etc.

Não temos intenção por meio dessa afirmativa de hierarquizar nossas prioridades, mas de explicitar que nossas condições sociais, portanto, resultantes das questões políticas, econômicas, culturais e ideológicas têm contribuído para que outras dimensões das nossas vidas sejam colocadas como ponto de destaque nas discussões que são encaminhadas, seja nos espaços onde políticas públicas são discutidas, seja em espaços alternativos formados por organizações não governamentais – ONGs e movimentos sociais, por exemplo. Nós entendemos que:

[A Arte é] modo de ação produtiva do homem, ela é fenômeno social e parte da cultura. Está relacionada com a totalidade da existência humana, mantém íntimas conexões com o processo histórico e possui a sua própria história, dirigida que é por tendências que nascem, desenvolvem-se e morrem, e às quais correspondem estilos e formas definidos. Foco de convergência de valores religiosos, éticos, sociais e políticos, a Arte vincula-se a religião, à moral e à sociedade como um todo, suscitando problemas de valor (axiológicos), tanto no âmbito da via coletiva como no da existência individual, seja esta a do artista que cria a obra de arte, seja a do contemplador que sente seus efeitos (NUNES, 1989, p.15).

Ser cotejado pelas palavras de Benedito Nunes, filósofo paraense de grande relevância para a sociedade do tempo de outrora e do tempo de agora, nos dá alguma condição de olhar o nosso corpo que dança como “templo” de expressividade. A dança aqui é tomada como arte e como produção intelectual acadêmico-científica que instiga pensar o lugar da docência na dança-arte e a dança-arte na docência como processo de conhecimento, tanto do artista/docente quanto do discente que, nos contextos de formação e do exercício da docência

em que se inserem, compartilham saberes e modos e ver, reproduzir e transformar o mundo.

Conceber a arte e, por conseguinte a dança, fora de uma lógica exclusiva de expressão de sentido ou como processo comunicativo e dar lugar ao processo do conhecer tanto por quem experimenta por meio de seu corpo ou do corpo de outrem, como por quem acessa essa experiência na condição de apreciador, como faz a dança, nos abre algumas frestas para olhar o lugar de quem forma e se forma pela e para dança no contexto do ensino superior, por meio da licenciatura.

Marques (2001) denuncia certa improdutividade acadêmico-científica da dança. Ressalta a referida autora da necessidade do artista da dança problematizar teoricamente sua arte, como mecanismo capaz de evidenciá-la enquanto produção humana. Portanto, capaz de engendrar debates em que reforce a ideia de que a dança é arte, é cultura, é educação, é discurso, logo, produtora e reprodutora de realidades sociais nas quais atua, como a escola por exemplo.

A dança como temática teórica nos impulsiona pensar a escola, a universidade, o Estado, pelo que promovem e pelo que não promovem em torno da garantia do direito à arte no processo formativo de crianças, adolescente, jovens, adultos e idosos. Homens e mulheres produtores e reprodutores de cultura e capazes de, por meio desta linguagem, produzir imagens e sentidos em torno de suas existências.

A socialização dos saberes acompanha o homem desde seus primeiros momentos de existência, a partir de lugares, a princípio, pouco convencionais, mas que paulatinamente foram sendo substituídos por ambientes institucionalizados para este fim. No que diz respeito à arte e, particularmente, a dança, esse lugar para o seu ensino, passou por um tempo de estruturação bem maior no campo institucional, diferentemente do que ocorreu com outras áreas do conhecimento.

Isso se deve a condição ocupada pela arte e, conseqüentemente, pela dança no interior das sociedades, que por serem “apartadas” da cognição, são colocadas à margem das prioridades sociais, isso quando tomadas como expressão de sentidos e de comunicação subjetiva.

A formação de professores para o ensino da dança, neste contexto de discussão se coloca em um lugar mais desconfortável quando pensamos o lugar da arte nos ambientes escolares, pois essa discussão se mostra pouco expressiva nas produções atuais e a escola e as políticas públicas negligenciam a importância desse conhecimento na formação do ser humano (MARQUES, 2010; STRAZZACAPPA e MORANDI, 2006).

A dança busca legitimação social também por meio de cursos de nível superior. Sua presença na condição de licenciatura postula o estabelecimento de diálogo com outras áreas, sobretudo, com a educação, para quem como curso de formação de professores é pensado.

Este postulado pressupõe os preceitos pedagógicos da educação, sem perder de vista seu lugar próprio, o campo artístico. Contudo, essa parceria educação e dança, ou melhor, a ausência dela, tem produzido ações desconexas em relação ao que, de fato, a arte poderia proporcionar no processo de formação de educandos, isso porque esse conhecimento adentra o contexto educacional sem considerar elementos constitutivos desse contexto e com uma bagagem pouco expressiva capaz de formar os artistas/docentes/pesquisador para atuar, levando em consideração a educação e a dança/arte.

Essas questões se dão em função das condições acadêmicas que as licenciaturas em dança se encontram no Brasil. Bergallo (2003, p.96) afirma que os profissionais de dança não estão “interessados em ‘produzir’ ciência“. Todavia, segundo ele, “é impossível reconhecer, romper e propor um novo ‘movimento artístico’ da dança (objeto de desejo do campo) sem sistematizar o conhecimento acumulado, conhecer e compreender nossa história”. História esta produzida pelos corpos, nos corpos, entre os corpos e para os corpos, sócio culturalmente constituído.

Pensamos que a pós-graduação *stricto sensu* que um dos lugares capazes de potencializar esse intento, com potencial de contribuir para que a dança enquanto mecanismo de formação, intervenção e entretenimento seja capaz de alargar-se na direção de se constituir como profissão.

O currículo da dança tem sido colocado em xeque por pesquisadores como Marques (2001, 2007, 2010a, 2010b); Biasoli, (1999); Strazzacappa e Morandi, (2006), a partir de reflexões relacionadas ao lugar ocupado na academia enquanto campo disciplinar, que reflete diretamente na formação do dançarino/professor/pesquisador. Esses são indícios de que esta linguagem artística inicia um processo de apropriação do lugar que deve ocupar na formação de professores, da mesma forma como lugar que deve ocupar na escola.

Inegavelmente a dança é um novo campo de conhecimento disciplinar em fase de consolidação, como tal vive situações conflitantes e de disputa de poder em função das hierarquias estabelecidas entre os conhecimentos, isso porque “os campos se apresentam [...] como os espaços estruturados de posições cujas propriedades dependem de sua posição nestes espaços e que podem ser analisados independentemente das características de seus ocupantes (em partes determinadas por eles)” (BOURDIEU, 2001, p.89). Ele consiste no espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, espaço este sempre dinâmico e com processos que obedecem a leis próprias, animada sempre pelas disputas ocorridas em seu interior, e cujo móvel é invariavelmente o interesse em ser bem-sucedido nas relações estabelecidas entre os seus componentes.

Enquanto campo, as teorias que discutem a formação de professores não se apresentam na discussão da dança com a mesma força que se mostra ao tratar do fenômeno da educação, isso talvez seja reflexo da ausência de diálogo entre a dança enquanto campo com outros como a formação de professores, o ensino, que por ora focamos, embora conscientes de que esses possíveis diálogos podem se alargar e estabelecer contato com outros bem mais tradicionais como a psicologia e a sociologia, por exemplo.

Tratar da formação de professores, da dança e de seu ensino no contexto da educação básica requer colocar em destaque elementos desse ensino, pela via da prática pedagógica, isso porque professores e alunos experimentam no quê fazer pedagógico o magistério. A docência é para o professor, muito do que representa para o aluno.

Isso significa dizer que no debate da formação de professores é preciso considerar as questões de natureza pedagógica que, por vezes, é negligenciada no processo de formação nas licenciaturas. Não é difícil listar um número significativo de cursos de licenciaturas com características de bacharelado (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011) que priorizam suas áreas específicas em detrimento do componente pedagógico que está diretamente relacionado aquilo que o professor irá desenvolver futuramente na sala de aula.

Essas condições são reflexos das imagens e sentidos produzidos pelos grupos em torno daquilo que lhes apresenta como novo fato. A Teoria das Representações Sociais – TRS nos possibilitam compreender essas construções. É dessa lente que passamos a tratar no tópico seguinte.

4.3 – Das luzes do palco às luzes da Teoria das Representações Sociais

Certamente ter uma luz que ilumine nosso percurso, seja em um palco, seja em um processo de elaboração de uma produção científica é uma necessidade inerente para quem se reconhece pequeno mediante a grande complexidade universal da qual fazemos parte e buscamos desvendar, em alguma medida.

Para continuarmos o exercício de pensar um fragmento do fenômeno da formação do professor e do ensino na Educação Básica, tomaremos a Teoria das Representações Sociais a partir de Moscovici (2007, p.46) para quem a “representações sociais [...] devem ser vistas como uma maneira específica de

compreender e comunicar o que nós já sabemos”. De acordo com o referido autor, “do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma “rede” de idéias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias (p.210)”.

Jodelet (2001) e Marková (2006) reiteram a interdisciplinaridade e a dialogicidade como elementos constitutivos das bases que sustentam a teoria das representações sociais. Dito isso, assumimos a multiplicidade teórica como condição inerente a estudos que assumam a Teoria das Representações Sociais. Essa multiplicidade desencadeia exercícios dialógicos em que, os fenômenos possam ser entendidos/explicados a partir de dimensões oriundas de condições de produções que embora particulares, se complementam.

Nas últimas quatro décadas, a partir do campo da Psicologia Social, muitos estudos ganharam espaço no contexto científico. A teoria das representações sociais tem alargado esse nível de inserção, mostrando-se fértil para estudar objetos que estão ligados ao domínio científico, cultural, social e institucional, ambiental, da produção, biológico e médico, psicológico, educacional, estudos de papéis e atores sociais, relações intergrupais, dentre outros (JODELET, 2001, p.12).

É a partir dessa compreensão que procuramos tratar da formação de professores para o ensino da dança, que enquanto fenômeno, em nível de Brasil, nos chega como possibilidade em que a arte e a educação se encontram e dialogam para falar de pessoas, dançarinos/professores/pesquisadores que, dançando e educando, proporcionam ao mundo dias melhores. É no bojo destas reflexões que passamos a pensar a formação do professor e seus desdobramentos para o ensino da dança.

A teoria das representações sociais tem proporcionado compreender muitos mecanismos que têm subsidiado ações do indivíduo nos seus contextos de pertencimento, já que a representação social pressupõe as bases que referenciam o agir do indivíduo em determinado contexto. Exemplo disso são as

inúmeras produções brasileiras nos programas de pós-graduação *stricto sensu* ligadas ao campo da saúde, da psicologia e da educação.

A compreensão da TRS exige um retorno a Psicologia Social – PS, como um dos campos científicos que alimentou Serge Moscovici³³ na elaboração da referida teoria.

Embora seja acompanhada de críticas que levantam discussões significativas quanto aos seus limites, a TRS vêm ganhando adeptos de várias áreas, ao longo das últimas décadas, dentre elas a psicologia, a saúde e a educação.

Todavia, para apresentar sua conformação é preciso retomá-la na perspectiva da Psicologia Social – PS que sofreu e ainda sofre com a crise da ciência moderna, fruto da própria concepção de racionalidade científica, o que lhe permite objetivar processos de transição, decisão e mudança, tendo em vista que “tal como as demais Ciências Sociais, sua característica é a de autocriticar-se, fazendo daí o fato de que a realidade social e humana é viva, complexa, dinâmica, contraditória, em contínuo devir” (FONSECA, 2007, p.37-38).

Essas primeiras considerações nos indicam que não é possível pensar a TRS fora do contexto contemporâneo que nos leva a vivenciar questões fortemente ligadas ao passado, mas também, atreladas as dinâmicas dos “contrapontos modernidade pós-modernidade, realidade e virtualidade, globalização e diversidade” (FONSECA, 2007, p.37-38).

Rodrigues *et al* (2009, p.13) afirma que a psicologia social “é o estudo científico da influencia recíproca entre as pessoas (interação social) e do processo cognitivo gerado por esta interação (pensamento social)”, ou seja, é uma escola que se constitui a partir do interacionismo. Segundo os autores, essa ação mútua incide, de uma forma ou de outra, nos pensamentos, emoções e comportamentos

³³Moscovici é o mentor intelectual da Teoria das Representações Sociais – TRS, a qual vem ganhando adeptos tanto na Europa como nas Américas, incluindo o Brasil que conta atualmente com grupos de pesquisa engajados na explicação de fenômenos a partir da TRS.

das pessoas. É dessa base que surge a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, de cunho sociológico, que “reivindica a importância dos processos que têm sua gênese no social, e critica a Psicologia Social individualista clássica” (STREY, 2004, p 77), ou seja, a Psicologia Social de cunho psicológico.

A TRS se mostra fecunda “por apresentar uma categoria que permite explicar as várias produções simbólicas associadas às diferentes atividades, contextos e cenários sociais, inclusive de sua própria definição de representação social” (STREY, 2004, p.93). Ainda que pareça paradoxal, esse é o motivo de maior força que dificulta sua definição teórica. Isso ocorre porque a teoria das representações sociais tem servido a inúmeros estudos, “ela toca em domínios e assuntos diferenciados, a saber: domínio científico, cultural, social e institucional, ambiental, da produção, biológico e médico, psicológico, educacional, estudos de papéis e atores sociais, relações intergrupais, dentre outros” (JODELET, 2001, p.12).

São perceptíveis as alianças realizadas entre a referida teoria e outros referenciais teóricos que tratam do fenômeno sobre o qual ela se debruça, tanto do próprio campo da psicologia social como de outros campos, como a saúde e a educação, por exemplo. Essa variabilidade dificulta perceber tendências relacionadas aos objetos de investigação, muito embora não concebamos essa questão como algo problemático para a teoria em questão.

Quando adotamos a TRS como referencial para apreender as representações sociais sobre a formação de professores para o ensino da dança, entre professores e alunos da Faculdade de Dança da Universidade Federal do Pará, o fazemos por entender que identificar os conteúdos cognitivos de uma representação, relacionando-os as condições socioculturais, atrelado a “uma discussão de sua natureza epistêmica em confronto com o saber erudito” (SÁ, 1998, p.33) é um processo que nos permite interpretar a relação desses professores e alunos com o mundo e com os outros, por meio das “condutas e das comunicações sociais”, (JODELET, 2001, p.22). No caso dessa proposta de tese, nos permite acionar seus processos de formação docente e as articulações

com as dimensões técnica, artística e científica com os quais o fenômeno da formação de professores para ensino da dança, em tese, deve dialogar.

As Representações Sociais na visão de Jodelet (2005, p.36) [...] “é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo um objetivo prático e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Se as RS se constroem na condição social de convivência da humanidade, as contribuições de Guareschi (2007) são pertinentes quando afirma que as RS são definidas como uma forma de conhecimento que implica “dimensões simbólicas e sociais, se tornando ao mesmo tempo, fenômenos subjetivos, intersubjetivos e objetivos” (p.31).

Esses conhecimentos socialmente elaborados sobre/com a formação de professores e suas articulações com dimensões técnica, artística e científica buscaremos capturar a partir das subjetividades, intersubjetividades e objetividades dos sujeitos desta pesquisa por meio de suas representações sociais.

Representar no contexto da dança significa assumir um papel passageiro atrelado ao interprete e ao espetáculo por meio da mobilização de elementos advindos do que é dançado e das facetas de quem dança. Representar o social na perspectiva do corpo que dança significa expressar os resultados da incorporação de saberes re/lidos por meio das práticas sociais.

Segundo Moscovici (2007) “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade” (p.54), ou seja, é buscar trazer para o universo consensual o que é constituído no universo reificado.

O caminho percorrido para tornar familiar o não-familiar envolve uma dinâmica de relações que busca nos objetos, pessoas e acontecimentos a percepção e compreensão “em relação a prévios encontros e paradigmas” (MOSCOVICI, 2007, p.55).

Longe de pensar o processo de familiarização como ponto final das representações, é preciso entender que elas, as RS, se modificam e se reorganizam para estar de acordo com os valores que o sujeito já possui, podendo até mesmo parecer contraditórias justamente porque são formas de adaptação que conseguem integrar elementos drasticamente separados, permitindo-lhes uma adaptação a diferentes circunstâncias, o que faz com que estejam em permanente construção. Tal processo se dá a partir da ancoragem e da objetivação.

Serão esses dois aspectos das Representações Sociais – a ancoragem e a objetivação – que serão tomados como base para discutirmos as Representações Sociais dos professores de dança sobre sua formação e as implicações para o ensino dessa linguagem artística na Educação Básica.

A ancoragem, “é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriado” (p. 61). A partir do processo de classificação e nomeação tem-se um resultado “que é sempre algo arbitrário, mas desde que um consenso seja estabelecido, a associação da palavra com a coisa se torna comum e necessária” (p.61).

A objetivação “une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (p.71). Moscovici (2007) ressalta que “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem [...] encher o que está naturalmente vazio” (p.72).

Podemos dizer então que a abordagem processual das representações sociais passa por esse duplo processo de ancoragem e objetivação (MOSCOVICI, 1978, 2003), a partir dos quais é possível estudar a gênese das representações sociais. Para tanto é necessário, de acordo com Jodelet (1984) considerar a historicidade e o contexto de produção das representações sociais.

De acordo com Alves-Mazzotti (2008) a articulação desses dois processos permite compreender a formação de um núcleo figurativo da

representação social, um esquema da representação social do objeto, que se consolida em uma rede de significações que dá sentido a ele, conferindo-lhe valor funcional e permitindo ao sujeito orientar sua conduta e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências.

No campo da educação, os estudos a partir de Moscovici e seus seguidores permitem compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva.

Por meio de um olhar psicossocial, a pesquisa educacional tem a possibilidade de “preencher, de um lado, o sujeito social com um mundo interior e, de outro, restituir o sujeito individual ao mundo social, para que, efetivamente, possa ter um maior impacto sobre a prática educativa” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 61).

Madeira (2001, p. 126) endossa essas reflexões quando ressalta que “a aplicação das representações sociais no campo da educação permite tomar objetos de pesquisa no dinamismo que os constitui e lhes dá forma”. Desse modo, tanto a universidade quanto a escola se constituem como contextos nos quais diferentes sentidos são produzidos, tanto a partir das relações intergrupais quanto intra grupais, por meio das dimensões objetivas e subjetivas dos indivíduos.

Dito isso, podemos acrescentar que, como afirma Lins e Santiago (2001) a TRS se constitui como uma nova possibilidade de lente para estudar o campo educacional, isso porque como afirma Gilly (2002) ela abre flancos de compreensão de fatos da educação, assim como da relação desses fatos com conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo.

Desse modo podemos inferir que, a formação de professores ajuda a entender/explicar as construções das representações sociais e vice versa e no seu fim último, o processo de ensino. Aqui nos parece existir um ponto de encontro e de relação. Não distante desta mesma lógica se encontra a dança, que na condição de processo/produto cultural também forma e compõe processos de aprendizagem, portanto, resultante da atuação docente pela via do ensino.

Ao se referir a Deschamps *et al* (1982), Gilly (2002, p.232) ressalta que a TRS “oferece uma nova via para a explicação de mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados deles”. Assim, podemos concluir que o campo educativo possibilita desvelar como “[...] se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio de grupos sociais, e nos esclarecer sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação”. (GILLY, 2002, 233).

**SEÇÃO V – OS CORPOS FALAM: Os professores no
palco da investigação**

*A teoria sem a prática de nada vale,
a prática sem a teoria é cega.*

Vladimir Ilitch Lênin

Os corpos que se revelaram aumentaram nosso desejo de querer ver no/com o outro os espetáculos da vida que se forma, se reforma e se reformando nos diz da dinâmica, dos processos, das redes e conexões que se estabelecem. Situamo-nos nesse novo momento com a mesma alegria e vontade com que me ponho a dançar por mais de quinze anos, amando a dança mais do que a mim mesmo, procurando olhar com outros olhos o fazer artístico de outrem.

Mais uma vez entramos em cena, com grandes expectativas com relação aos parceiros de palco, para ouvi-los e dizer das suas representações sociais, e estabelecer a relação destas com as vozes daqueles que se ocuparam e ainda se ocupam da Teoria das Representações Sociais, das Teorias sobre a Formação de Professores, bem como da Dança e de seu ensino.

São pessoas de ontem, de hoje que nos emprestam não só suas experiências, mas, talvez, acima de tudo, suas “verdades” por meio de suas memórias, capazes de revelar narrativas de vida, representações sociais, em que a individualidade e a coletividade, a objetividade e a subjetividade a vida pessoal e profissional se mesclam, de tal modo que não nos permitem buscar outra direção que não seja a inteireza do outro, ainda que as limitações desse desejo/intenção sejam nitidamente visíveis para qualquer um que se proponha a produzir conhecimento científico.

Assim, teoria e prática passam a dialogar com a intenção de construir um discurso científico interdisciplinar a partir da formação acadêmica dos professores, sujeitos partícipes da elaboração desta tese, suas histórias de vida e

representações sociais e os campos teóricos da TRS, da formação de professores e da dança e o ensino da dança.

Para esse outro/novo espetáculo precisamos nos vestir e nos despir simultaneamente. Tarefa exigente, inquietante, perturbadora, mas ao mesmo tempo, prazerosa, sugestiva e modificadora.

Exigente porque cada parceiro/a têm uma maneira de perceber o mundo, ainda que em alguns casos, sejam percepções que se energizam umas as outras e às minhas, assim como uma história particular, mas que não está desconectada de algo mais amplo que é a própria realidade na qual cada um como sujeito agente – no caso desta pesquisa professores egressos da licenciatura em dança da UFPA – constroem essa mesma realidade por meio de suas representações sociais.

Inquietante porque à minha frente está a rotina com a qual necessitamos dialogar e que nos cerceou de outros desejos constituídos para além do palco desse espetáculo. Perturbadora das nossas crenças, transformando o desejado em indesejado, cada vez que nos percebemos diferentes diante do que seja contracenar com nossos iguais de palco e com a própria vontade de rever ou mesmo mudar o roteiro, o figurino, o cenário. De no limite da minha “insensatez” mudar o elenco.

O prazer de nos permitir a mudança do roteiro, do figurino do cenário e até mesmo do elenco nos modifica, nos veste e despe continuamente, e conforma as condições para perceber processos coletivos/individuais sobre formação de professores para o ensino da dança, capturados por meio das representações sociais nas histórias de vidas de egressos do curso de licenciatura em dança da UFPA que colaboraram com esta pesquisa.

Tudo isso me sugere a busca, a busca do prazer..., do fazer..., do ser..., do estar com..., como condição *sine qua non*, não só para esse primeiro momento de movimentação, mas também para os demais que, por certo, virão. Assim, trazemos para a composição desta tese mais um desses momentos, aqui denominado de OS CORPOS FALAM: os professores no palco da investigação.

Apresentamos a partir deste momento quatro tópicos de discussão que estão diretamente relacionados aos quatro objetivos específicos da tese, a partir dos quais apreendemos unidades de sentidos dos professores egressos do Curso de Licenciatura em dança da UFPA para construir as categorias interpretativas e analíticas da tese e identificar os processos de ancoragem e objetivação que configura as representações sociais desses professores sobre sua formação e as implicações disto para o ensino da dança na Educação Básica. Esses quatro tópicos estão assim organizados:

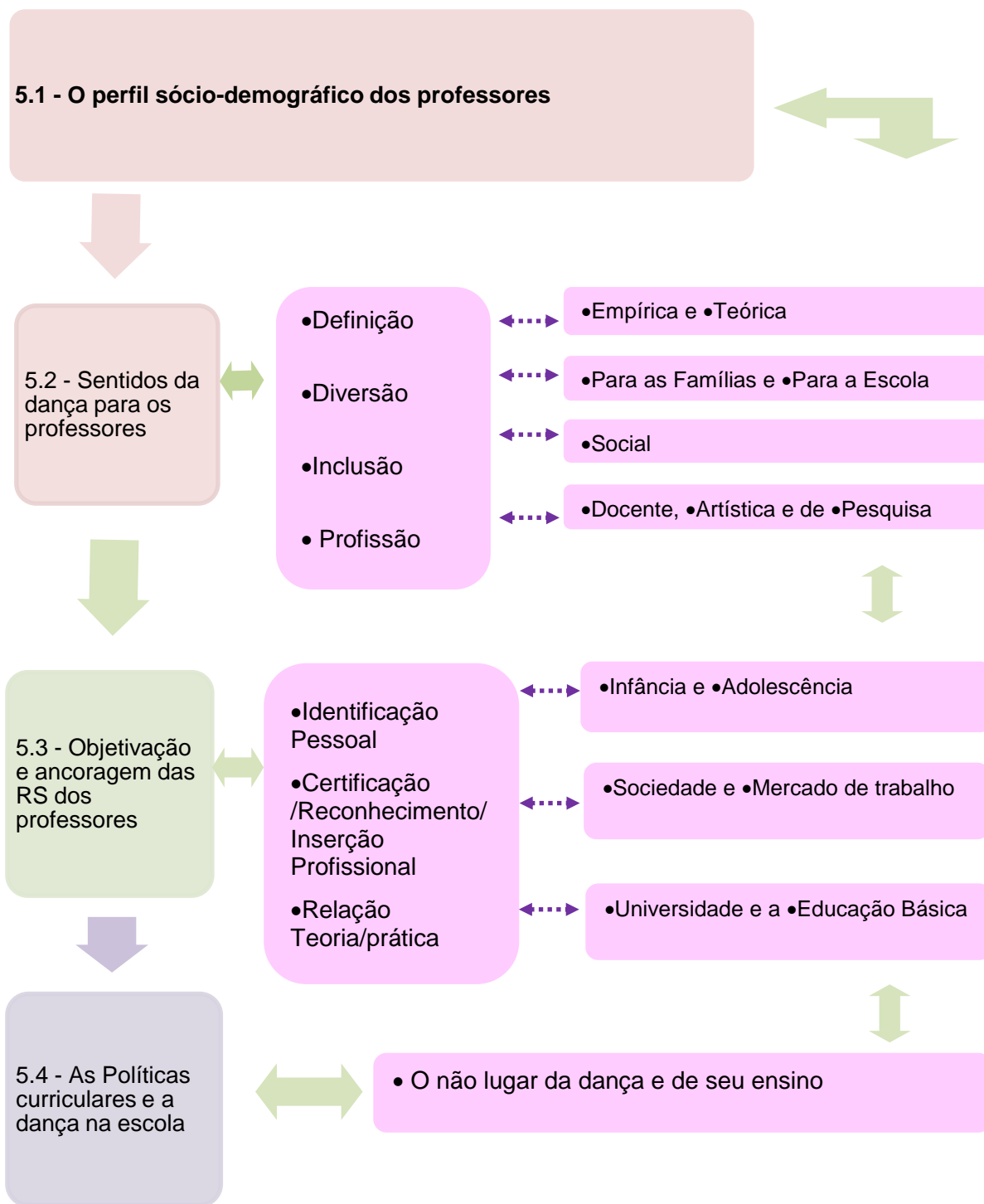
5.1 – O perfil sócio-demográfico dos professores – A construção está diretamente relacionada às respostas do questionário com as perguntas fechadas e, portanto, não se constitui como item de categorização *à posteriori*.

5.2 – O sentido da dança para os professores – A análise se dá a partir de quatro categorias analíticas que foram construídas tomando como base as unidades de sentidos oriundas das entrevistas com os professores, são elas: **a dança como definição, a dança como diversão, dança como inclusão e a dança como profissão**. Essas categorias, a partir das unidades de sentidos, presentes nos discursos dos professores possibilitaram o surgimento de subcategorias. No caso da **categoria 1. A dança como definição**, a análise é realizada a partir das subcategorias **a dança como definição empírica e a dança como definição teórica**, para qual usamos como mecanismo para referida análise os discursos dos professores referentes ao antes e ao depois do ingresso e conclusão do Curso de Licenciatura em Dança. Em relação a **categoria 2. A dança como diversão**, são as subcategorias **a dança como diversão para as famílias e a dança como diversão para a escola** as bases para fecharmos a discussão desse segundo objetivo da pesquisa. Em relação a **categoria 3. A dança como inclusão**, é a subcategoria **a dança como inclusão social** a base para o processo analítico. Na **categoria 4. A dança como profissão**, foram as subcategorias **a dança como profissão docente, a dança como profissão artística e a dança como profissão de pesquisa**, as bases para pensarmos o entre-lugar de professores licenciados em dança pela Universidade Federal do Pará.

5.3 – Objetivação e ancoragem das Representações Sociais dos professores. Neste subitem três categorias analíticas foram construídas. As Representações Sociais dos professores se constituem objetivas e ancoradas na **identificação pessoal, na certificação, reconhecimento e inserção profissional e nas relações entre teoria e prática.** Os processos de ancoragem e objetivação foram tratados a partir de tempos/espacos da vivência desses professores. Foram eles: a infância e a adolescência; sociedade e mercado de trabalho; e a universidade e a Educação Básica.

5.4 – As políticas curriculares e a dança na escola – Neste subitem uma categoria de análise foi constituída – **o não lugar da dança e de seu ensino** – por meio da qual se destacou também o não lugar do professor de dança na Educação Básica. O gráfico 04 ilustra a lógica de organização da análise desta pesquisa.

Gráfico 4: Organograma da estrutura de Análise da tese.



Fonte: Elaboração do autor (2013).

5.1 – O perfil sócio-demográfico dos professores

O início da apresentação desse subitem na conjugação com os demais que posteriormente virão nos possibilita pensar esses profissionais na sua inteireza, embora, saibamos que nenhum estudo, por mais eficiente, rigoroso e atento que seja não tomara para si inteiramente o objeto de pesquisa, isso porque são limitadas as nossas capacidades de perceber, apreender e explicar práticas, e vivências. Mesmo assim, diante dessas limitações, pretendemos, nesta pesquisa, apresentar um grupo de professores:

[...] não como seres abstratos ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetiva. Há também que se considerar o papel de ventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que passam a vida grupal ou comunitária. [...] a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira como as pessoas se veem, estruturam suas representações, se descrevem, veem os outros e a sociedade à qual pertencem. (GATTI, 2011, p.175-176).

Tomamos como base os argumentos da referida autora para, a partir daqui, tecer essa rede de significações e imagens produzidas pelos professores por meio de suas representações sociais, nas suas relações com essas variedades de dimensões da vida humana e suas interfaces com os determinantes salientados pela autora supracitada, e com a compreensão de que promovemos a partir daqui “o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre [as representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Dança da UFPA e as implicações para o ensino da dança na Educação Básica] e o conhecimento teórico construído a respeito dele” (LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p.1-2).

A teoria das representações sociais se põe a pensar a constituição e circulação de representações sociais a partir de três questionamentos básicos, segundo Jodelet (2001), são elas: 1) Quem sabe e de onde sabe? 2) O que e como se sabe? 3) Sobre o que se sabe e com que efeito? De acordo com Sá (1998) estes questionamentos se constituem como a linha mestre para se estudar, respectivamente, as seguintes dimensões de estudo: 1) *produção e circulação das Representações Sociais*; 2) *processo e estado das representações sociais*; 3) *o estatuto epistemológico das representações sociais* (p. 32).

Desse modo, elaborar o perfil dos egressos é condição indispensável para iniciar as explicações do primeiro questionamento – Quem sabe e de onde sabe? – quem sabe são os professores de dança, e sabem a partir da prerrogativa de terem vivenciado o processo de formação no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará. São as experiências a partir desse curso de formação de professores, enlaçados aos acúmulos no exercício da prática performática da dança que dão a esses professores/artistas/pesquisadores as condições de produzirem um discurso envolto de Representações Sociais sobre a sua formação docente e o Ensino da Dança na Educação Básica.

Essas condições contextuais inerentes aos participantes desta pesquisa que congregam um grupo de pertença na esfera social é que nos possibilita fazer ecoar seus discursos, ou seja, dar voz às suas experiências empíricas e de formação acadêmica.

Pode parecer um tanto quanto pretensioso, de nossa parte, nos reconhecer como quem dá voz a um sujeito mudo, silenciado. Mas é isso mesmo, enquanto pesquisadores, optamos, ou não, em nos abrir para o discurso, as experiências, no nosso caso, as representações sociais de outrem. Fazer esse exercício é assumir outra postura científica. A postura que hoje adotamos é, na verdade, fruto tanto do campo teórico quanto metodológica que assumimos para a realização desta pesquisa. Eles por si só já nos direcionam para reconhecer no outro a possibilidade de fazer ciência a partir dele, como podemos perceber em Chizzotti (1998) nas proposições em relação às pesquisas nas Ciências Humanas

e Sociais, em Flick (2009) nos debates sobre pesquisa qualitativa, em Bogdan e Biklen (1994) nas proposições das pesquisas qualitativas em educação e em Moscovici (2007, 2011) e Jodelet (2001,2005) nas argumentações em torno dos estudos sobre Representações Sociais.

Assim sendo, nos parece que saber de questões sócio-demográficas dos sujeitos que participam de uma pesquisa, antes de adentrar no que de mais visceral se propõe uma produção dessa natureza, é um movimento que se revela intimamente ético com o campo teórico-metodológico que abraçamos nesta pesquisa. É com esse compromisso epistêmico que passamos a apresentar os dados sócio-demográficos desses professores.

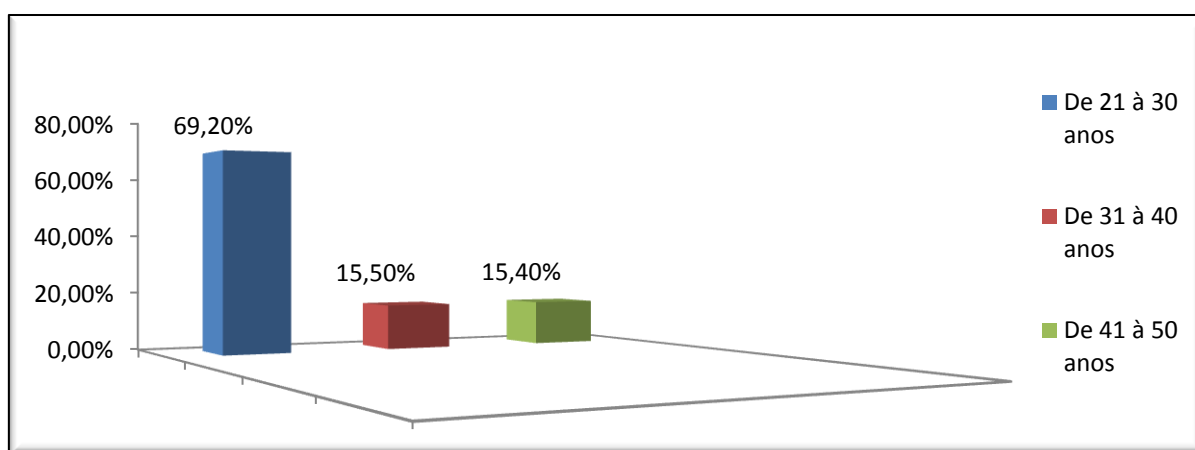
Trabalhamos com a codificação, garantindo o anonimato de todos os participantes em função de que suas histórias se cruzam à histórias de outros professores, seja na relação advinda da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, seja de outras instituições de ensino de dança, como as escolas particulares de dança, por exemplo. Desse modo a codificação ficou estabelecida da seguinte maneira: A (Artista), (P) Professor, (P) Pesquisador = A.P.P., seguido de uma ordem numérica aleatória. Exemplo: A.P.P.01., A.P.P.02., e assim sucessivamente.

A partir da aplicação do questionário (apêndice C) a 65% (13 professores) do total de 20 professores egressos³⁴ do Curso de Licenciatura em Dança da UFPA, capturamos alguns elementos capazes de dizer das condições sócio-demográficas desses professores e, por conseguinte, assegurar o objetivo de responder ao questionamento apresentado por Jodelet (2001), quem fala e de onde fala? Esse é um dos mecanismos que nos permite desvelar as Representações Sociais desses professores, na perspectiva da abordagem processual da Teoria das Representações Sociais.

³⁴ Até o momento da realização da produção de dados, somente uma turma já havia concluído o referido curso, com ingresso no ano de 2008 e formatura em 2011. Esse total de 20 professores egressos do curso de licenciatura em dança da UFPA no ano de 2011 representa, aproximadamente, 66,6% do total de ingressos em 2008 (30 graduandos). Os dados referentes a esse quantitativo foram cedidos pela Secretaria Acadêmica do referido curso.

Em relação a faixa etária, verificamos que 69,2% dos professores se encontravam entre 21 à 30 anos, 15,4% entre 31 à 40 e por fim, 15,4% entre 41 à 50 anos, como mostra o gráfico 05.

Gráfico 05: Faixa etária dos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração do próprio autor (2013).

Estudos realizados por Gatti (2009) revelaram que a média de idade dos professores no Brasil é de 29 anos, cerca de 25,5%. Verificamos que em relação aos professores de dança não é diferente, como revela o gráfico 05.

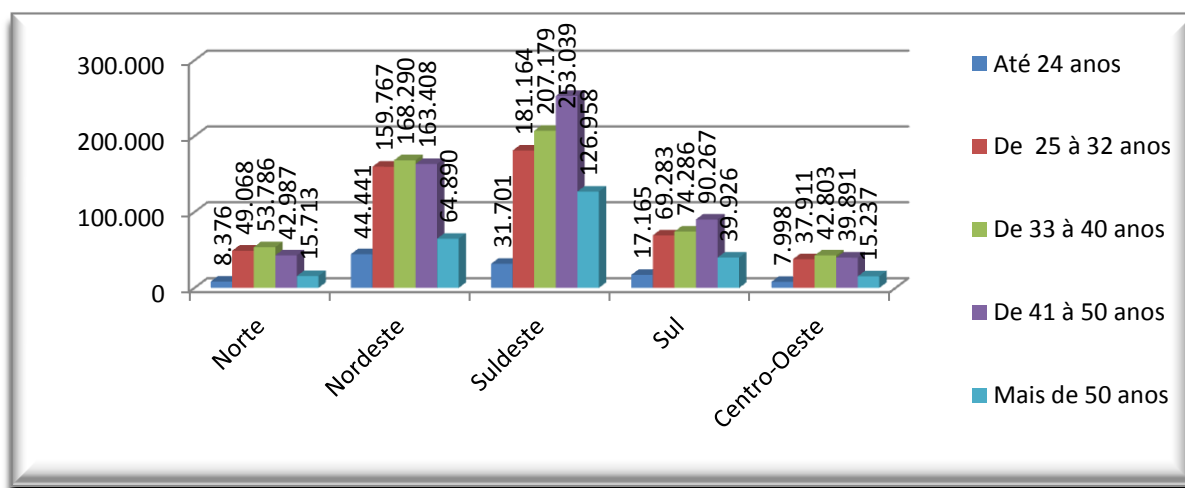
É possível apresentar ainda o gráfico 05 como referência para fazer a discussão referente ao número de Professores da Educação Básica por faixa etária, segundo região geográfica, referente ao censo de 2010 e apresentado pelo Anuário Brasileiro de Educação Básica em 2012.

Diz o referido anuário que, em relação a região Norte, diferente o que ressalta os estudos de Gatti (2009), em nível decrescente, a média de idade dos professores é de 33 à 40 anos, com um total de 53.786 professores, seguido da faixa etária de 25 a 32 anos, com 49.068 docentes; com faixa etária entre 41 à anos, um total de 42.987, já na faixa etária de mais de 50 anos, um total de 15.713, e, por fim, na faixa etária de até 24 anos, um total de 8.376. Entendemos

que, no caso do estudo apresentado pela referida autora, foi usado uma amostra, o que não contempla a totalidade do nosso país.

Em relação ao anuário, por se tratar de dados a partir do censo demográfico em relação aos docentes no Brasil, percebemos uma panorama mais próximo do que seja o perfil docente em termos de faixa etária. Contudo, é importante frisar que a faixa etária apontada por Gatti (2009) não está tão distante de cenário apresentado pelo anuário, já que em termos quantitativo, a segunda posição ocupada no anuário corresponde a faixa etária indicada nos estudos realizado pela autora supracitada e entre os sujeitos, participantes da nossa pesquisa, como apresenta o gráfico 06 referente a faixa etária de professores por região.

Gráfico 06: Número de Professores da Educação Básica por faixa etária, segundo região geográfica, adaptado do Anuário Brasileiro de Educação Básica referente ao censo escolar de 2010.



Fonte: Adaptado do Anuário Brasileiro de Educação Básica referente ao censo escolar de (2010).

Em se tratando dos sujeitos participantes da pesquisa, que ora apresentamos, embora esses professores apresentem uma faixa etária de idade

produtiva, a maioria não estava no exercício da docência no momento da realização da pesquisa de campo, não só porque 53,8% cursavam mestrado, o que na nossa compreensão tem implicações para a inserção no mercado de trabalho, já que uma das exigências dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil é a dedicação para os estudos e pesquisas, mas também pelas indefinições em relação ao ensino da arte, ainda presente na política curricular brasileira.

Embora Arroyo (2007) enfatize inquietações em torno das questões curriculares no contexto da escola, indicando sua centralidade nos “debates da academia, da teoria pedagógica, da formação docente e pedagógica” (p.17), é importante pensar que outras questões como: O que ensinar? Como ensinar? Porque ensinar? A quem ensinar? Fruto desses debates curriculares, mas silenciam outras relacionadas, por exemplo: Quem deve ensinar?

Pode parecer que já exista uma resposta óbvia em relação a quem deve ensinar, já que a LDB 9.394 de Dezembro de 1996 define como critério para o exercício da docência na Educação Básica, formação em cursos de licenciatura. Essa é uma questão que, dependendo do campo de conhecimento ao qual o professor é vinculado, assim como o local de sua atuação profissional, poderá ser mais ou menos garantido.

Em relação a área da arte que na nossa compreensão é formado por quatro campos disciplinares, distintos, a saber: dança, teatro, música, e artes visuais, que estabelecem entre si maior ou menor grau de relação, as questões do ensino ainda não são postas de modo a garantir as especificidades desta grande área.

Arroyo (2007, p.18) nos dá pistas em relação a inexistência de uma política curricular voltada para o ensino da arte na escola, levando em consideração as especificidades das linguagens artísticas quando afirma que:

Dependendo do prestígio dado pelos currículos aos conhecimentos que ensinamos, teremos categorias docentes mais ou menos prestigiadas. Conseqüentemente, o currículo é o pólo estruturante de nosso trabalho. As formas em que trabalhamos, a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos... dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos. [...] No nosso sistema educacional, a estrutura das escolas é rígida, disciplinada, normatizada, segmentada, em níveis, séries, estamentos e hierarquias. O trabalho docente reproduz essas estruturas, hierarquias, níveis e prestígios, reproduz carreiras e até salários, hierarquizados (18-19).

É possível perceber uma relação direta entre o que vêm apresentando o referido autor em termos das hierarquizações produzidas pelas políticas públicas e reforçadas no contexto escolar, com a possibilidade de empregabilidade dos professores de dança.

Se a arte não é percebida com uma grande área de conhecimento e a dança como campo disciplinar, portanto, produtoras de saberes e práticas humanas, os esforços para que não ocupem um lugar marginal no currículo, ou seja, na vida da escola, na sociedade, são quase invisíveis. Essa questão é destacada nos discursos de alguns professores.

[...] Ainda há esse embate dentro da sociedade de que arte é hobby, a arte é lazerzinho. O menino vai para o futebol e a menina tem que ir para o balé e depois ele vai crescer e tem que ter uma profissão. Por isso nós não somos vistos como parte de uma profissão (A.P.P.01).

Depois de um ano de formado, eu vou em escolas particulares, eu vejo uma necessidade de um profissional qualificado para ensinar dança, mas eu não vejo uma procura tão grande como procuram um professor de matemática, de português [...] (A.P.P.12).

A dança é vista como atividade recreativa, como atividade menos valorizada em relação a outras disciplinas da escola como matemática, ciências [...]. Então às vezes ela é rechaçada, a dança só serve pra fazer a coreografia da festa junina. (A.P.P. 03).

Eu vejo que eles não dão muito valor no profissional da dança. Eles dizem: “Ah! é aula de dança, pra quê vai ter isso? Nem precisa. Joga ele aí pra jogar uma bola ou pra ficar na sala, põem eles pra ler um livro”. Não acham muito necessário. Então eu acho que isso é o que pesa, essa falta de conhecimento de que [...] a dança pode contribuir também na formação de crianças e adolescentes. (A.P.P.07).

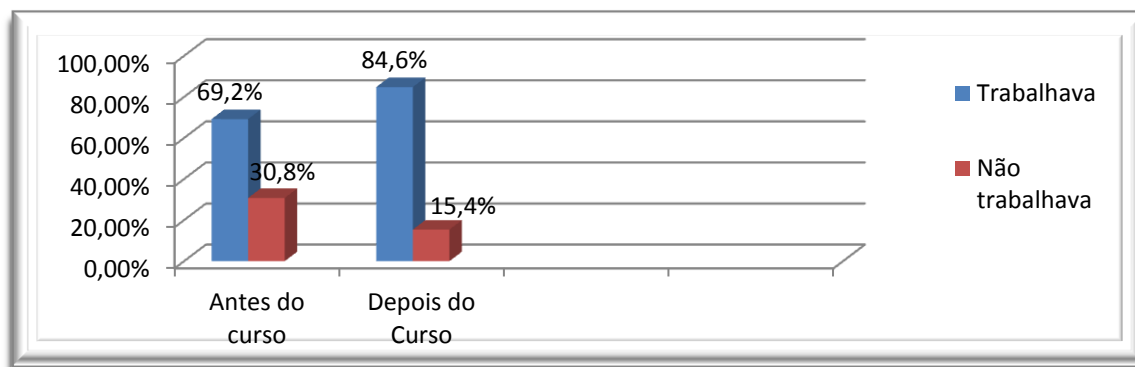
Voltamos a questão das condições de acesso ao mercado de trabalho pelos professores licenciados em dança da UFPA para dizer que, para esses profissionais, a falta de espaço no contexto da educação básica resulta, justamente, da compreensão que ainda é assumida em torno do papel do ensino da arte na Educação Básica, da pouca importância que se dá aos conhecimentos oriundo das linguagens artísticas.

O que está estabelecido em termos de política no cenário brasileiro e de prática curricular no interior das escolas destitui esses professores de um lugar conquistado pela via da formação, distanciando-os da profissionalização docente, já que não é possível compreender a constituição dessa condição fora da atuação profissional.

Podemos reforçar a ideia de que, em relação aos sujeitos da pesquisa, é um público jovem de professores, que por inúmeras questões ainda se encontram fora da sala de aula. Questões estas que serão melhores apresentadas em seguida.

Perguntamos aos participantes da pesquisa se trabalhavam antes de cursarem a licenciatura ou se passaram a trabalhar depois desse processo de formação. Verificamos que ocorreu um aumento de empregabilidade desses profissionais após a formação. Antes da formação, 69,2% já atuam no campo da dança. Após a formação passou para 84,6%, o que revela um aumento de 15,4% no quantitativo de professores empregados. A discriminação do gráfico 07 ilustra essa questão.

Gráfico 07: trabalho antes e depois do curso.



Fonte: Elaboração do próprio autor (2013).

É preciso destacar, contudo, os espaços onde esses profissionais atuavam e onde passaram a atuar depois da formação. Do total dos professores pesquisados que trabalhavam antes da conclusão do curso, o destaque é para as atividades ligadas a escolas e companhias de danças, com 50%; em projetos sociais, 25%, e aproximadamente 8,3% em escolas particulares, 8,3% em escolas municipais e 8,3% em outras atividades. Após a conclusão do curso, os percentuais em relação a natureza do trabalho que desenvolviam não mudou, os espaços de escolas e companhia de dança continuam em destaque, como revelam alguns professores:

A primeira experiência que eu tive foi no projeto social que a gente realiza aqui na companhia, foi a minha primeira experiência que eu tive como professor (A.P.P.03).

Eu trabalhei 3 anos na casa de dança Jaqueline Mendes, dança clássica, produção de espetáculos junto com ela. Depois fui trabalhar em academia, depois saí e decidi abrir a minha própria escola. [...] hoje eu trabalho em um espaço de dança dentro da igreja. (A.P.P.02).

Antes da licenciatura eu trabalhava como coreógrafo de quadrilha daqui de castanhal, mas também nas escolas

durante os períodos festivos. Hoje trabalho em uma escola de dança, dou aula de jazz (A.P.P.12).

Eu já tinha formação de técnica em dança pela UFPA e estava atuando no CRAES. Depois do curso eu já comecei a atuar em uma escola de dança mesmo com sapateado e em uma escola particular (A.P.P. 01).

O diferencial é que alguns desses professores passaram a acumular atividades, ora atuando nas escolas e companhias de dança, ora atuando nos projetos e sociais e ambientes escolares. Exceto por duas professoras que indicaram atuar em escolas de Ensino Fundamental, os demais que dividem o tempo com as atividades laborais em projetos sociais e em escolas e companhias de dança, revelam atividades em escolas da rede municipal e estadual a partir do Programa Mais Educação, o que se configura, na nossa compreensão, o início de inserção profissional precarizado desses professores no campo da educação, já que o Mais Educação possui uma agenda de várias atividades, com tempo para início e término, dentre as quais podemos destacar a dança.

No Mais Educação as atividades são eleitas pela própria escola, sempre que consideradas pertinentes em função de alguma demanda que surge, portanto, tem um caráter curricular que não garante aos professores determinados direitos e possibilidade de reconhecimento profissional tal qual os demais professores.

Diz o Ministério da Educação que o Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

Trata-se da construção de uma ação Inter setorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso, coloca em destaque as ações

empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, essa última por meio do Programa Escolas-Irmãs, passando a contar com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos fundamentos de educação pública.

Essa estratégia, segundo o MEC, promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral incorpora o processo de escolarização e pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

Para o MEC o ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

Ressalta que esse ideal está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendido em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 9089/1990); em nossa Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.179/2001), no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n.º 11.494/2007) e no Plano de Desenvolvimento da Educação.

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades, em

territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais.

Não acreditamos em uma educação integral que coloca na marginalidade curricular as propostas de atividades formativas, a exemplo do Mais Educação que tem funcionado como meio alternativo e superficial de lidar com os problemas de algumas das escolas brasileiras.

Quando pensamos a educação integral, vinculamos a elas uma base curricular que não pode ser negada, todavia a escola demonstra pela via do discurso dos professores participantes da pesquisa que a organização curricular pretendida pela proposta do programa se distancia desta perspectiva, quando a vivência da proposta no cotidiano da escola desvelam descaminhos, como afirmam alguns professores em relação as experiências oriundas do Programa Mais Educação. Segundo eles:

Os pais falavam que isso não era sério. Uma mãe disse: “Eu não vou deixar a minha filha aqui pra ela ficar vagabundando na escola, porque não tem aula, porque não é sério, começa, mas não termina, não vai até o final”. Os da diretoria acabam não fazendo o que tem que ser feito, a construção de salas, os espaços [...] Elas queriam um espaço onde fosse sério, que funcionasse mesmo (A.P.P.05).

Na escola pública o Mais Educação é mais difícil, porque como lá tem muitos alunos em condições de vulnerabilidade, os meninos lá levam drogas, furtam, então é meio difícil (A.P.P. 07).

Você chega lá a sala já é pequena, aí colocaram como depósito de livros, toda cheia de livro e o chão sujo, as crianças, os jovens não tem nem vontade de sentar no chão, de tão sujo que é. Eu tenho que chegar cedo, limpar todo aquele chão para começar dar a minha aula [...] (A.P.P.04).

Essas unidades de sentidos revelam um grande distanciamento entre o que propõe o Programa Mais Educação em termos de educação integral. Por meio da conduta da família, da gestão da escola, das condições de infraestrutura é possível evidenciar não só as impossibilidades de sustentação desse programa como também das representações sociais que têm sido cultivadas no imaginário social dos brasileiros, de que a arte não ocupa o mesmo nível de importância se comparada a outras áreas de conhecimentos que proporcionaram o surgimento de campos disciplinares específicos, a exemplo do mundo físico e natural e da realidade social e política que originaram a física, a química, a geografia, a história.

Afirma Queiroz (2002, p.34) que da mesma forma que:

[...] não é possível congrega os conhecimentos físicos e naturais e da realidade social e política [...], também não possível condensar em uma única disciplina os conteúdos relativos ao campo da música, do teatro, da dança e das artes visuais e, por tal razão acreditamos que esses conteúdos devam se caracterizar como disciplinas específicas.

A profissionalização do professor não se desconecta das inúmeras atividades que, por ventura, a escola pode desenvolver. Nesse sentido, reconhecemos neste programa a possibilidade de inserção dos profissionais da educação formados a partir do campo da arte, isso se a partir dessas atividades a escola possa garantir condições do exercício da profissão. Contudo, não é o que revelaram os professores. As questões que eles destacam nos levam a imprimir as primeiras noções do não-lugar ocupado por professores licenciados em dança. Essa expressão – não-lugar – aqui é assumida como o lugar que é negado, por meio das representações sociais que a sociedade e, a partir dela, a escola, possui em torno da arte e, por conseguinte, em torno da dança e de seu ensino em contextos escolares.

Quando tratamos da questão do trabalho em relação a estes profissionais, a lógica em que eles se circunscrevem difere da maioria dos

professores. Aos professores formados, a partir dos conhecimentos artísticos, é negada a possibilidade de atuação profissional em tempos onde muitos professores desistem da profissão, sobretudo, nos primeiros anos, como destaca o Relatório “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006).

De acordo com esse relatório, a partir de estudos referentes a 25 países, é evidente a desistência de professores competentes. Essa constatação tem mobilizado alguns países a tomarem medidas mais severas em relação à adoção e implementação de políticas que possam, não só, atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também favorecer a permanência desses profissionais na educação.

O referido relatório conclui que são muitas as frentes de trabalho a serem estabelecidas pelos países que desejam a permanência desses profissionais na escola, dentre elas ações mais efetivas que possibilitem o estabelecimento de estrutura de carreira e salário atrativos, melhores condições de trabalho na escola, criação de um ambiente que possibilite o desenvolvimento profissional, como programas de formação contínua, por exemplo, com avaliação contínua e incentivos constantes (GATTI, 2011).

Se por um lado, vivemos momentos de delicadeza em relação à permanência de professores na escola, por outro, em relação à arte, aos professores é negado o direito de atuar neste espaço para o qual foi formado. Dos 84% que trabalham, boa parte estão em ambientes que não correspondem a educação escolar. Essa é uma questão que contribui para nos aproximarmos das condições sócio-demográficos desses professores licenciados em dança na UFPA para melhor compreender o processo de constituição das suas representações sociais sobre a sua formação e as implicações dessas representações sociais para o ensino da dança na educação básica.

Outra questão importante relacionado ao perfil dos professores participantes da pesquisa é a de gênero, porque diferentemente da maioria dos

demais profissionais da educação que atuam na docência, os homens, por exemplo, enfrentam situações de preconceito pelo exercício da profissão, provavelmente muito mais do que das outras linguagens artísticas.

Introduzimos esse ponto a partir das nossas próprias experiências vivenciadas enquanto dançarino, coreógrafo e professor de dança. É inesquecível as nossas primeiras aparições nos palcos do município de Almeirim-PA. Nós retornávamos do Estado do Amapá onde a cultura da dança era mais forte e presente na vida das pessoas e nos deparávamos com um cenário onde não eram comuns homens se apresentando em palcos.

Nosso sofrimento começou quando pela primeira vez as pessoas daquele município se depararam com um homem, juntamente com um grupo de mulheres dançando Toadas de Boi Bumbá, na perspectiva do festival folclórico de Parintins-AM. Depois da primeira apresentação a vontade foi de parar, uma vez que as pessoas olhavam com tamanha reprovação que mesmo para quem já dançava a mais de sete anos nos palcos amapaenses, as condições psicológicas para permanecer inexístiam.

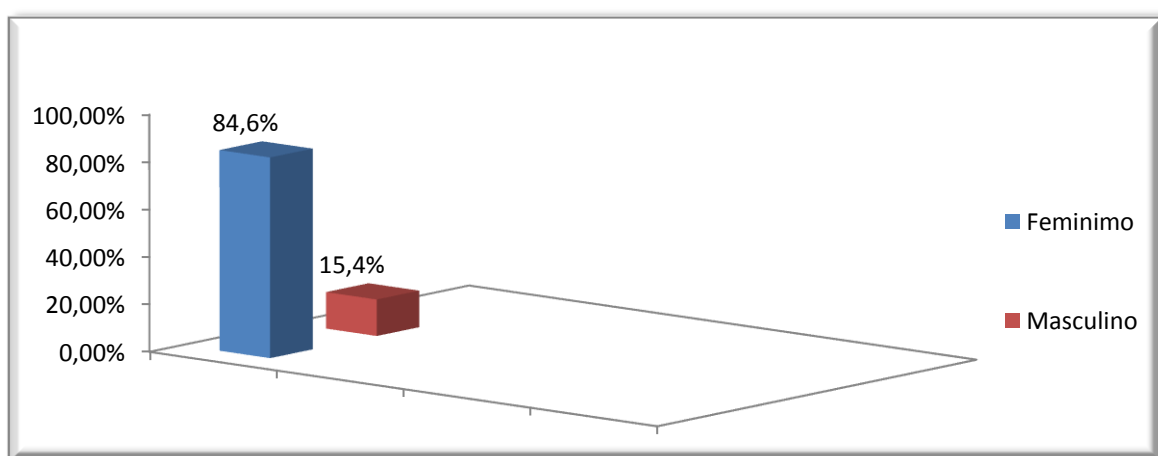
A persistência só foi possível porque as jovens não queriam abrir mão do que, para elas, pareciam ser novas possibilidades de experimentar seus corpos. Depois de muita insistência a comunidade foi assimilando a ideia de homens dançando entre mulheres. Não foram poucas às vezes em que precisamos, enquanto grupo de dança, parar as atividades de ensaio, planejamento, organização, para discutir as angústias produzidas pelo preconceito que os rapazes sofriam, sobretudo aqueles que construíram sua sexualidade heterossexual.

No caso do Grupo de Dança Fazendo Arte, a partir de onde relatamos essas experiências de preconceito em relação ao gênero e a sexualidade, o termômetro para perceber o nível desse preconceito era a quantidade de homens presentes no grupo. Na maior parte do tempo as mulheres imperavam em termos quantitativos, mas paulatinamente o número de homens foi aumentando, ao ponto de não só equiparar a quantidade de mulheres, como também de avançar o

quantitativo de homens. Talvez, esse seja um exemplo que funcione muito mais como exceção, já que de modo geral, a presença feminina é bem mais evidente.

Em relação aos professores participantes da pesquisa 84,6% são do sexo feminino e 15,4% do século masculino, como demonstra o gráfico 08.

Gráfico 8: Distribuição dos professores por gênero.



Fonte: Elaboração do próprio autor (2013).

Em pesquisa realizada sobre a temática das representações sobre masculinidade na dança contemporânea Andreoli (2010) afirma que a partir do questionamento sobre como os homens chegam a dançar em uma cultura onde a dança é hegemonicamente significada como uma prática não masculina foi possível perceber que, os homens que dançam têm um início quase sempre tardio, pois necessitam superar as representações sociais de dança que funciona como “barreiras” sociais.

Os professores também reforçam os desafios enfrentados para que os homens tenham possibilidade de dançar. Uma das professoras pesquisadas rememora a fala de um de seus alunos do Ensino Fundamental. Diz o aluno:

Professora, a gente só vai fazer se for hip hop, se for outra coisa, não faço, porque se não meu pai vai me chamar de veado, meu amigo vai me chamar de veado, ninguém pode saber que eu faço dança. (A.P.P.05).

Em relação às professoras participantes da pesquisa, apenas 02 (duas) iniciaram suas atividades de dança na adolescência. As demais, 09 (nove) professoras, iniciaram na infância. Já os 02 (dois professores) participantes, iniciaram suas atividades na adolescência o que pode denotar os reflexos do preconceito em relação à entrada dos homens na dança ainda na infância.

Nascimento e Afonso (2013, 219) se referem a presença de homens no balé e afirmam que “o senso comum costuma relacionar o *ballet*, quando não é dançado por meninas, com a homossexualidade. Este preconceito reflete no afastamento de muitos meninos que poderiam gostar de dançar”.

Silva *et al* (2007) também reforça a questão do preconceito em relação aos homens que dançam, a partir de um estudo realizado junto a bailarinos. De acordo com os referidos autores 100% dos participantes da pesquisa (seis bailarinos) relataram já ter sofrido preconceito. Para os autores essa questão varia de acordo com a cultura social de cada grupo e está diretamente relacionado com a educação.

Esses dados reforçam a importância do debate sobre a dança, mas também sobre a presença do homem na dança. Pensar essa questão é assumir uma postura de contra discurso em relação aos estereótipos existentes acerca dos homens que dançam.

Limitações, fruto do preconceito, para os homens que dançam, implicam também em preconceito para os homens que ensinam dança, embora, seja percebido que o preconceito também se constrói diferenciadamente em relação ao que se dança. Os homens que dançam balé, sapateado, etc., tendem a sofrer mais preconceito do que aqueles que dançam o *hip hop*, por exemplo.

O gráfico 08 ilustra o que destacamos neste ponto, pois o número de mulheres é significativamente superior ao número de homens neste campo. Esse quantitativo corrobora a ideia de que o preconceito em relação aos homens que dançam ou que dançam determinadas danças os afasta da possibilidade de vivenciá-la. Alguns professores evidenciam essa questão:

Ainda existe preconceito, principalmente pra mim que sou homem e professor de dança, tanto dos outros profissionais da escola como dos alunos. (A.P.P.03).

Tem mais espaço para as professoras de dança mulheres do que para os professores homens, nas escolas. Isso é pelo preconceito que a gente enfrenta. As pessoas acham que só porque dança já é gay (A.P.P.12).

Ser professor de dança hoje é saber lidar com preconceito dentro da família, preconceito dos amigos, de outras profissões que não te aceitam, de outros professores que não te aceitam (A.P.P.01).

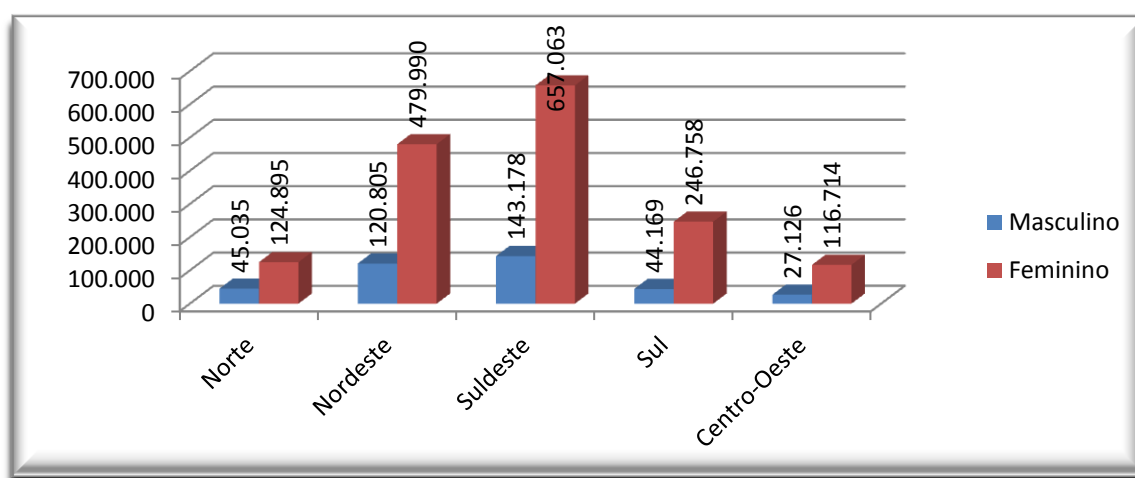
Eu tenho que dar aula de dança que dê para os dois gêneros fazerem e ir quebrando os tabus, aos poucos, desse negócio de menino e menina que dança, que ainda existe muito. Eles dizem, “eu não vou fazer isso porque é coisa de mulher”.(A.P.P.08).

O que mais marca ainda hoje é o preconceito que os meninos têm de dançar, eles sempre falam que é coisa de veadado, que é coisa de mulher, que dança não é pra homem. As crianças de 10, 11, 12 anos vêm com essa ideia impregnada. (A.P.P.05).

É preciso enfatizar, contudo, que em relação à questão de gênero na educação básica as mulheres são, consideravelmente, a maioria. Não é nenhum equívoco afirmar que este nível de ensino tem como sua maior expressão a presença das mulheres, talvez em menor grau, se pensarmos as disciplinas ligadas a matemática, química e física, onde, de modo geral, a presença dos homens é mais marcante. O gráfico 09, adaptado do Anuário Brasileiro de

Educação Básica, referente ao número de professores da Educação Básica por sexo, segundo região geográfica no censo escolar de 2010, demonstra essa questão.

Gráfico 09: Número de Professores da Educação Básica por sexo, segundo região geográfica.



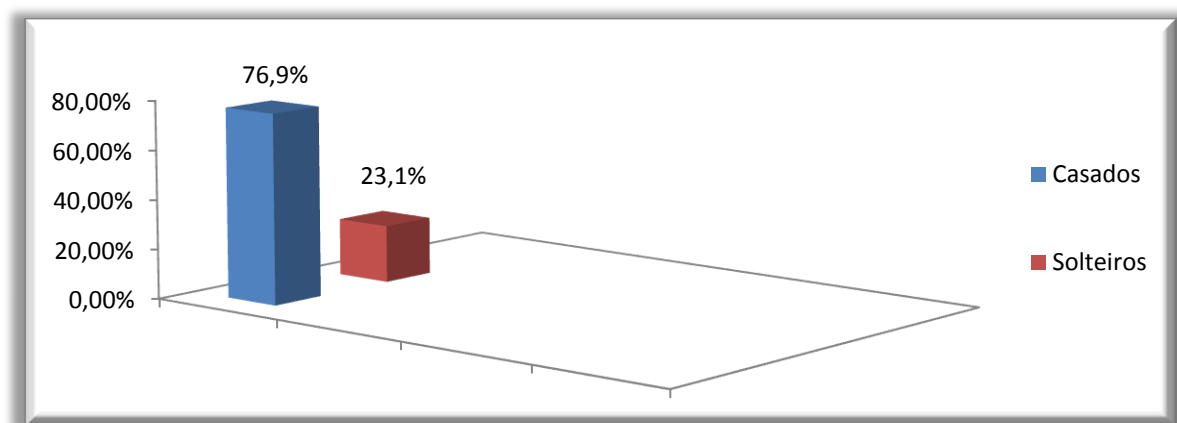
Fonte: Elaboração do próprio autor (2013).

Dentre os professores que formaram o grupo selecionado para a realização da pesquisa 76,9% são solteiros e 23,1% casados. Consideramos que isso se deve ao fato da maioria se encontrar em uma faixa etária que, de modo geral, está em busca de estabilidade profissional para só depois constituir família. Não são raras às vezes em que os veículos de comunicação televisiva, assim como a literatura, destacam essa nova característica das gerações contemporâneas, de que [...] os jovens estão permanecendo por mais tempo morando na casa de seus pais e demorando mais tempo para viver independentemente deles (BORGES, MAGALHÃES, 2009). De acordo com as autoras isso se deve, dentre outras questões ao fato de que:

[...] os processos que permeiam a transição da juventude para a vida adulta hoje são bastante complexos e não são fundamentados mais em critérios como idade ou afastamento da família de origem rumo à independência. Hoje, pais e filhos desfrutam de um espaço de maior diálogo e liberdade nas relações familiares. (BORGES, MAGALHÃES, 2009 p.44).

Essas novas formas de estabelecer as raízes familiares podem ser explicadas pelas mudanças ocorridas tanto no campo cultural quanto social, político e econômica nas vidas das famílias do final do século XX e início do XXI. O gráfico 10 identifica esse percentual acentuado de professores jovens ainda solteiros.

Gráfico 10: O estado civil dos professores.



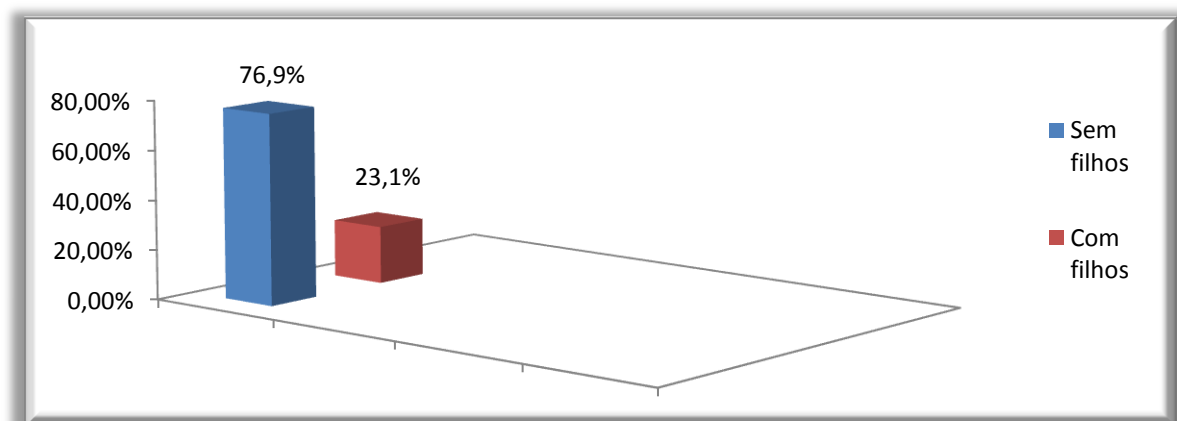
Fonte: Elaboração do próprio autor (2013).

Se considerarmos que a configuração da vida adulta passa pela “partida da família de origem, definição e início da vida profissional e formação de outra família” (LEITE, 2008, p.153) veremos que dentre os professores pesquisados existe uma condição de fronteira, entre a juventude e a vida adulta, isso porque os solteiros ainda moram com os pais, e ainda estão em fase de consolidação da vida profissional. Podemos enquadrá-los no perfil indicado por Branco (2005), embora este autor se refira a faixa etária entre 15 e 24 anos, mas os dados que

ele apresenta se espriam para jovens acima de 25 anos de idade. Segundo ele, as condições de desemprego por esses jovens são marcadas por uma contrapressão desse grupo em busca de outras possibilidades que não sejam exclusivamente estudar e no investimento em uma profissão.

Como condição da solteirice aparece a ausência de filhos. Do total de professores pesquisados 76,9% não possuem filhos, enquanto apenas 23,1% possuem, como mostra o gráfico 11.

Gráfico 11: Professores que possuem filho.



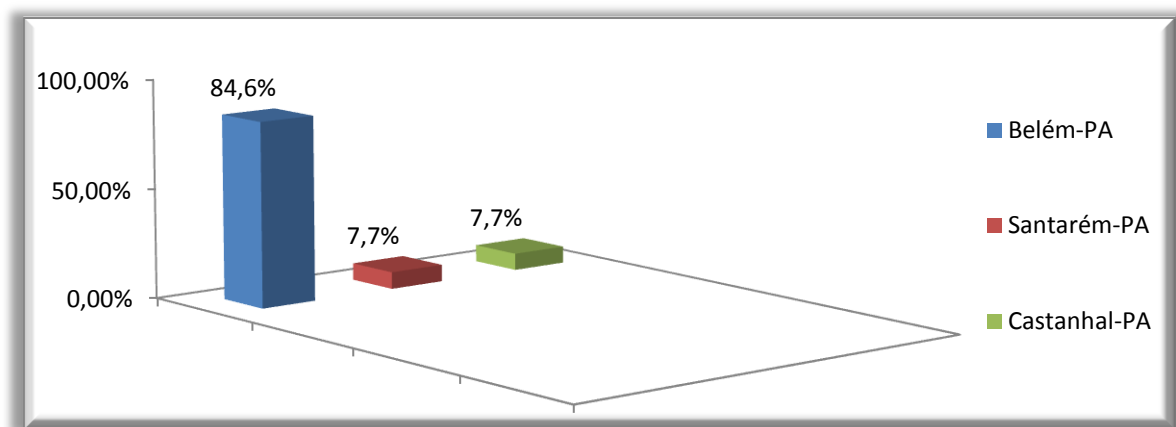
Fonte: Elaboração do próprio autor (2013).

Embora o fato de ser solteiro não implique na condição de ter ou não filhos, é importante destacar que o investimento na formação e na busca da consolidação profissional é um motivo que, a nosso ver, produz um tipo de conduta desses professores jovens em relação a constituir família e ter filhos.

No que concerne a naturalidade dos participantes da pesquisa, verificamos que 84,6% são de Belém, 7,7% de Santarém e 7,7% de castanhal. Em relação ao percentual nascido em Santarém, é possível afirmar que a sua vida para Belém não esteve relacionada a busca pelo Curso de Licenciatura em Dança, mas a condições familiares em relação a transferência de posto de um

membro da família. Embora apenas 7,7% tenha nascido em castanhal, 15,4% residiam em castanhal no período do curso. Em relação a naturalidade desses professores, o gráfico 12 ilustra a distribuição geográfica dos mesmos.

Gráfico 12: Naturalidade dos professores.



Fonte: Elaboração do próprio autor (2013).

Chauí (2003) coloca a universidade sob nova perspectiva e afirma que é preciso que essa instituição social institua o novo a partir daquilo que se coloca como desafio do nosso tempo. A referida autora destaca o conhecimento como esse elo entre o que a universidade e a sociedade podem fazer com vistas à possibilidade de formação do ser humano. Segundo ela:

[...] Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade (CHAUÍ, 2003, p.12).

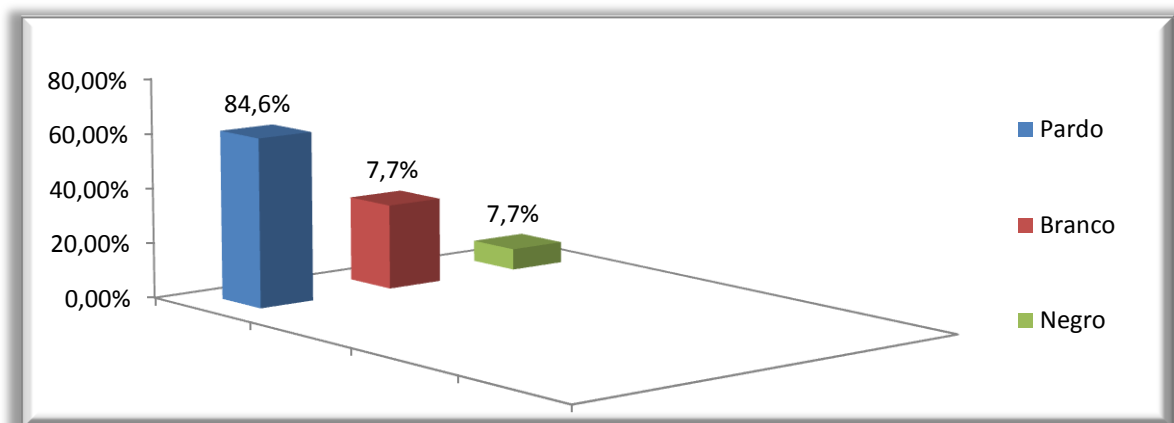
Utilizamos as considerações da referida autora para discutirmos a necessidade da universidade desenvolver, sem perder de vista as suas

necessidades de expansão. Dizemos isso porque embora a UFPA ofereça por meio do Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR, o Curso de Licenciatura em Dança, isso não significa a expansão desse curso para outros *campi*, como política de expansão da referida universidade.

Tem sido comum o deslocamento de jovens dos interiores para a capital do estado em busca de formação universitária, sem as condições mínimas para tal feito. Se considerarmos a necessidade da formação de professores no campo da arte, a partir das várias linguagens artísticas, é necessário que a UFPA pense possibilidades de atuação para além dos “muros” da capital do Estado Pará. A necessidade de professores licenciados para o ensino da arte na Educação Básica a partir das especificidades de cada linguagem – dança, teatro, música e artes visuais – é uma demanda que está estabelecida, e à universidade é direcionado a responsabilidade de se comprometer com tal situação, por meio do oferecimento dos cursos de licenciatura vinculados a grande área da arte.

Outro ponto de destaque em relação ao perfil sócio demográfico dos professores é a questão da auto definição. Do total dos professores pesquisados 61,5% se auto definem pardos, 30,8% brancos e 7,7% negros, como ilustra o gráfico 13.

Gráfico 13: Auto definição da cor.



Fonte: Elaboração do próprio autor (2013).

Algumas discussões rodeiam a questão da definição de raça e cor que vão desde a defesa do conceito a partir somente da dimensão biológica e fenotípica relacionados aos fatores hereditários (CARNEIRO, 2003), como também aquelas que defendem a força das condições socioculturais nesse processo de definição (REZENDE E MAGGIE, 2002; CUNHA, 2002). Para a realização deste estudo, tomamos como base o padrão utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE para capturar esse dado entre os sujeitos do estudo.

Os percentuais do gráfico 12 reforçam o que apresenta o Instituto de Geografia e Estatística em parceria com a Secretaria de Políticas de Promoção e Igualdade Racial sobre a distribuição da população brasileira em relação a questão da raça/cor.

Com uma população estimada em 7.969.654 para 2013, o Estado do Pará, foi identificado pelo referido instituto e pela secretaria, como a unidade da federação com o maior número de pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas no Brasil. Desse total de paraenses 76,7% se declararam pretos ou pardos no censo demográfico de 2010. Destes 69,5% se declararam pardos e 7,2%, negros.

Proporcionalmente, a região com mais autodeclarados pretos ou pardos entre a população residente é o Norte (73,5% dos 15,8 milhões de habitantes). O mapeamento da população por cor e raça também apontou que mais da metade dos brasileiros se declararam pretos ou pardos no último censo demográfico. De acordo com o estudo, 50,7% dos 190,7 milhões de habitantes do país se definiram como integrantes de uma das duas etnias.

Esses números nos permitem colocar em destaque o que o imaginário social de outros Estados e Regiões brasileiras produzem em relação ao povo paraense ou da região norte, como um todo. A ideia de que a marca do nosso Estado e Região é o povo indígena, descaracteriza, em grande medida, as questões de raça/cor. Essas questões produzem outras situações de invisibilidade de necessidades que foram produzidas a partir desses lugares que ocupamos

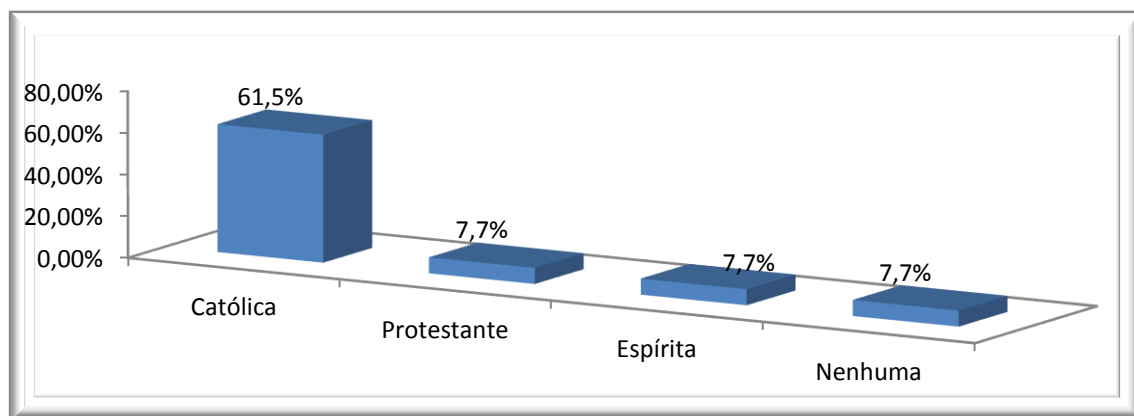
enquanto negros, pardos, índios ou mesmo brancos. Não estamos aqui querendo desmerecer os grupos étnicos que compõe o povo paraense, mas enfatizar que a nossa maior marca de raça/cor, é a parda e a negra.

O que evidenciamos se entrelaçam a situações que fazem parte das nossas condições sociais, das nossas produções culturais e, em última instância, das nossas possibilidades e impossibilidades de acesso aos bens culturais produzidos e socializados em solo paraense. Isso não significa dizer que essa situação seja uma constante em relação a todos os contextos do território brasileiro ou de outros países.

No caso da dança, por exemplo, embora exista um debate em torno do racismo no balé que é enfrentado por meio da luta de muitos negros, que conquistaram notoriedade no contexto das renomadas escolas de balé, não observamos, no caso dos sujeitos da pesquisa, uma relação direta entre os que se definem negros ou pardos e a iniciação na dança por meio do balé clássico. No Pará, talvez essa questão esteja relacionado a presença mais significativa de negros e pardos do que em outras regiões.

Em relação a religião dos professores, a maioria é católica, com 61,5% dos participantes, 7,7% protestantes, 7,7% espíritas e 7,7% declaram não possuir nenhuma religião, como ilustra o gráfico 14.

Gráfico 14: Religião dos professores.



Fonte: Elaboração do próprio autor (2013).

A questão do quantitativo de católicos talvez seja explicada, mesmo diante da proliferação das igrejas evangélicas, por meio da força cultural que a religião católica possui no Estado do Pará, particularmente na Capital, tendo como uma das suas maiores expressões O Círio de Nazaré, em devoção a Nossa Senhora de Nazaré, considerada a maior procissão religiosa Católica do Brasil (ALVES, 2005) e o maior evento religioso do mundo, reunindo cerca de seis milhões de pessoas em todos os cultos e procissões. Alves (2005) destaca o Círio e a Festa de Nossa Senhora de Nazaré como um grande rito coletivo que conjuga aspectos formais e devocionais com a informalidade profana da festa brasileira.

Nos chama também atenção, em relação aos sujeitos, a presença do protestantismo, como uma das marcas do grupo estudado, isso porque, de modo geral, a dança é negada no contexto de algumas denominações protestantes, sobretudo, se essa linguagem for praticada fora das dependências da igreja. Isso se deve a vinculação da dança a prática profana.

Contudo, já é comum em algumas lojas de produtos vinculados a igrejas de denominação protestantes a venda de DVDs que ensinam coreografias. Alguns desses produtos estão vinculados ao que eles denominam de Ministério da Dança. Uma das professoras faz referência as mudanças em relação à presença da dança nas igrejas evangélicas. Segundo ela:

Se você for fazer uma pesquisa da dança dentro do contexto evangélico que são protestantes, você vai ver que já mudou muito. O povo evangélico hoje já procura a dança, principalmente a Quadrangular, que é de onde veio essa questão da dança nas igrejas protestantes (A.P.P.02).

Rocha e Rocha (2009) discutem o louvor e adoração através da dança e afirmam que esse é um meio pelo qual o ser humano pode se conectar a Deus. Contudo fazem duras críticas ao modo como isso se procede na atualidade. Para os referidos autores, para incluir a dança nas práticas da igreja é necessário

peças capacitadas para desenvolver esse trabalho, para não cair em modismo e tornarem essa atividade imprópria para a igreja.

No contexto dessa discussão da relação entre dança e religião, com ênfase a religião protestante, uma das professoras destaca o sentido dessa relação. Diz ela:

Para mim a dança é uma oração não verbal. É uma forma de eu falar com Deus (A.P.P. 02).

Verificamos ainda entre os professores a questão referente a outras formações. Do total de professores, 53,8% não possui, 23,1% possui curso técnico em dança, 7,7% técnico em teatro, 7,7% técnico em balé e 7,7% técnico em radiologia médica, como mostra o quadro 08.

Quadro 08: Sobre outras formações dos professores

Curso Técnico		Graduação		Pós-graduação lato sensu	Pós-graduação stricto sensu
Não possui	53,8%	Não possui	84,6%	Não possui 100%	Não possui 46,2%
Em dança	23,1%	Em Pedagogia	7,7%	---	Em Artes 53,8% ³⁵
Em teatro	7,7%	Em ciências			
		Biológicas	7,7%	---	---
Em balé	7,7%	---		---	---
Em radiologia					
médica	7,7%	---		---	---

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados retirados do questionário (2013).

³⁵ Desse percentual de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) 100% encontravam-se em processo de formação no momento da produção dos dados.

Fizemos questão de verificar a formação de natureza técnica pelo fato da Escola de Teatro e Dança oferecer cursos dessa natureza e por compreendermos que ser oriundo de uma formação técnica produz condições diferenciadas no Ensino Superior, tanto para quem cursou como para quem não cursou dentro da área da arte.

Chamou-nos atenção no discurso de alguns professores, o fato de reconhecerem o desnível entre os alunos oriundos do curso técnico em dança em relação àqueles que vieram com outras experiências de dança, produzidas em outros contextos. Se por um lado, o curso técnico abre possibilidades de “formar o dançarino(a) para a cena [...], ele tem em pauta o palco [...] (A.P.P.01), por outro produz condições distintas entre os alunos isso porque, como afirma uma das professoras:

As disciplinas te cobravam algo que a pessoa já tinha que trazer, eles cobravam na prática e as pessoas que vieram só da escola de dança, só de fazer arte nos grupos folclóricos, sentiram muito, porque eles te cobravam algo que subentendiam que você já tinha, coisas que o curso técnico ensinava como montar cenário, mini espetáculo (A.P.P.01).

Na nossa compreensão a manutenção de um curso técnico no interior de uma instituição que oferece Ensino Superior no mesmo campo teórico pode produzir condições desiguais entre os graduandos, isso porque, nem todos são originários do curso técnico o que, naturalmente, gera o acúmulo de um currículo que se soma ao da graduação.

Embora ser originário ou não do curso técnico possa ser compreendido como a possibilidade da composição de um curso de ensino superior pautado na heterogeneidade, em termos de experiência com relação a dança, já que esse é um critério para entrada no curso por meio da prova de habilidades (primeira fase do vestibular), é preciso considerar também que pode ser entendido como a

criação de condições desiguais de vivenciar o ensino superior por parte dos graduandos.

Observamos, por exemplo, que algumas disciplinas do curso Técnico em dança – História da dança, Filosofia da dança e Composição coreográfica – também fazem parte do currículo da Licenciatura. Na nossa compreensão essa presença têm implicações para quem vem do curso técnico que já acumulou uma bagagem curricular dessa natureza. Uma das professoras afirma que em alguns momentos do curso as aulas se tornaram desinteressantes, porque ela já havia vivenciado aquele conteúdo, discussão, produção escrita no curso técnico.

Diante das questões que apresentamos até aqui, somam-se outras que são reveladoras das representações sociais produzidas e que circulam no interior do curso de formação de professores para o ensino da dança e se espraiam para outros espaços educativos. Dentre essas questões apresentamos, agora, os sentidos produzidos sobre dança pelos professores pesquisados e que, em grande medida, são parte integrante de um movimento de formação marcado, não só, pelo acúmulo teórico desses profissionais da educação, mas também pelas experiências oriundas de outros espaços de formação e de atuação profissional, que se revelaram nas histórias de vidas de formação lembradas por esses docentes.

5.2 – Sentidos da dança para os professores

Ó amigo, nada faço além de perguntar-vos o que é a dança; um e outro de vós parece respectivamente sabê-lo; mas sabê-lo totalmente em separado! Um diz que ela é o que é, e que se reduz àquilo que nossos olhos estão vendo; e o outro insiste em que ela representa alguma coisa, e que não existe inteiramente nela mesma, mas principalmente em nós. Quanto a mim, meus

*amigos, minha incerteza fica intacta!... Meus
pensamentos são numerosos*

Paul Valéry

A epígrafe inicia esse momento da tese destacando a polissemia a qual a dança está envolta, onde dançarinos (as), professores (as) de dança, apreciadores (as) de dança produzem sentidos em relação a esta linguagem artística.

Vamos tentar explicar, antes de trazermos a tona os sentidos apreendidos entre os professores, com que ideia de sentido estamos operando nesta pesquisa. Muitos são as conceituações, tanto para os dicionários da língua portuguesa, como para campos disciplinares como a psicologia e a linguística. No caso do dicionário de língua portuguesa organizado por Ferreira (1999), dezoito possíveis formas de usos são apresentadas para esse termo. Dentre as várias possibilidades, o referido autor destaca sentido relacionado à sensível, triste, magoado, princípio de putrefação, formas de receber sensações, senso, bom senso, intento, acepção, aspecto, razão de ser, cautela, consciência, direção.

Para a Psicologia, além de representar as questões já mencionadas anteriormente, acrescenta a ideia de que o sentido “é o significativo, ao mesmo tempo, ordenado e auto-sustentável e justificável” (DORSCH, HACKER, STAPF, 2008, p.858).

No campo da análise de conteúdo, o sentido “implicada a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas” (FRANCO, 2012, p.13).

Por meio da associação livre de palavras identificamos alguns sentidos atribuídos à dança, que marca a vida dos professores egressos do curso de licenciatura da UFPA, sujeitos desta pesquisa. Dentre eles, destacam-se: adoração, amor, apoio familiar, aprendizado, arte, atividade física, autonomia,

comportamento, consciência, criatividade, corpo, cultura, despertar da alma, determinação, diferença, disciplina, educação, emoções, energia, espetáculo, expressão corporal, filosofia, fluxo, história de vida, imagem, inclusão, liberdade, linguagem, manifestações, mensagem, movimento, oração, práticas populares, raciocínio, saúde, sensações, sensibilidade artística, sentimento, sociedade, talento, técnicas, tensão, vivência, vocação, voz.

Se considerarmos que “somos seres singulares, sim; mas não estamos sós. E, mais: sou assim e há outra realidade comigo, antes de mim, além de mim, que é o social, ou a sociedade” (MOSCOVICI, 2011, p.7) logo, o que apresentaremos em termos de sentidos é fruto dessa condição na qual os professores, participantes desta pesquisa estão mergulhados como sujeitos sociais singulares. Dito de outra maneira, são construções subjetivas que trazem a marca não só do grupo de pertença como também do contexto social mais amplo do qual o sujeito faz parte.

Dentro do que foi identificado no discurso dos professores em relação aos sentidos da dança, cinco categorias analíticas se mostraram representativas do subitem 5.2 da tese. São elas, dança como definição, dança como diversão, dança como inclusão, dança como prática, e dança como profissão, a serem tratadas a seguir.

5.2.1 – Dança como definição

Já afirmamos na problematização desta tese que as pessoas que pleiteiam uma vaga no ensino superior na área da arte, de modo geral, chegam aos cursos com acúmulos em relação à linguagem artística escolhida, isso porque é exigido certo grau de competência prática daqueles que adentram o contexto universitário nessa área. Desse modo, é possível depreender que os professores oriundos do Curso de Licenciatura em Dança são capazes de definir dança tanto

antes quanto após o processo de conclusão do referido curso, antes marcadamente orientado pela empiria e no decorrer do curso pela teoria.

Dentro da categoria Dança como Definição, do ponto de vista da empiria (antes da entrada no curso), os professores trazem elementos da definição de dança, não muito distante do que hoje é comunicado nos contextos sociais e que possibilita a manutenção do lugar que a dança ocupa na vida das pessoas.

Antes do curso a dança era para esses professores:

[...] movimento, movimentos bonitos. Executar bem os movimentos e atrair os olhares com base na bela execução dos movimentos dentro do ritmo, enfim, de que a dança ó era feita na música. (A.P.P.04).

[...] Era algo pessoal (A.P.P.11).

[...] Era mexer o corpo (A.P.P.08).

[...] Era uma prática de entretenimento, um hobby. Eu fazia porque gostava. (A.P.P.10).

[...] Era um momento que eu tinha pra extravasar. Tudo acontecia, tinha stress da escola, briga da família, então eu descontava na dança. (A.P.P.07).

[...] É expressão. Era o momento onde as pessoas podem te ver, ver o teu trabalho, o que você é capaz de fazer. (A.P.P.06).

[...] Era puro prazer, poder me movimentar. Me sentir bem, me sentir vivo. (A.P.P.03).

[...] Eu via a dança como diversão. Prazer de dançar a minha dança. (A.P.P.09).

A empiria desses professores, antes da entrada no curso de Licenciatura em dança abre flancos de reflexão que reforçam nossa discussão a cerca do

entre-lugar e o não-lugar ocupados pelos docentes licenciados em dança, em função das representações sociais que se construíram em torno dessa linguagem artística, que se sustentam nas ideias de entretenimento, de prazer particular, de hobby, da vivência da dança de modo desinteressado, tanto para esses professores quanto para o contexto da escola.

Autores como Marques (2010), Biasoli (1999) e Strazzacappa e Morandi (2006) comungam da discussão de que a dança não ocupa um lugar que a coloque como campo de conhecimento que se soma a formação humana. Além dessas, ao se referir ao campo da arte, Barbosa (2005) nos faz refletir a cerca do lugar que esse campo de conhecimento ocupa nas hierarquizações que se revelam em função do modo como é percebido em relação a outros campos.

Por vezes, nos parece que no contexto das construções simbólicas e representacionais em torno da arte e, mais particularmente, em relação à dança, ainda está em jogo o reconhecimento de que, para além das dimensões culturais que aciona e sobre as quais atua, a arte pouco afeta o campo do conhecimento científico. Existe, e sem pouca discricção, uma conduta de negligência em relação a esse campo, ainda que muitos fatores corroborem para sua efetiva presença e importante no contexto da sociedade, a exemplo da existência de cursos de Ensino Superior (Licenciaturas e Bacharelados), Pós-Graduação em Artes, em Artes Cênicas em nível de Mestrado e Doutorado e em Dança em nível de Mestrado, isso tomando o Brasil como referência.

Dança é campo de conhecimento não só por sua institucionalização, mas também porque, por meio da sua prática, somos capazes de, no ato criativo, “descobrir aspectos essenciais da realidade humana” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p.36) e estabelecer possíveis ligações entre as várias “áreas do currículo, relacionando ensino, dança e sociedade” (TADRA *et al*, 2009, p.50). Por assim dizer:

A dança propicia o desenvolvimento da percepção artística e estética dos alunos, além da sensibilidade e da criatividade, mas é na relação ação e sensibilidade, ação e pensamento que a dança estabelece as

conexões com a realidade do ser humano no século XXI. Quando falamos em ação, sensibilidade e pensamento, conectamos o movimento à reflexão e à cognição, estabelecendo vínculo importante entre arte e ciência [...]. (TADRA, *et al*, 2009, p.50).

Na nossa compreensão os cursos que compõem o campo da arte assim como outros de outros campos, não se constituem sem se sustentar em uma base teórica, disciplinar, capaz de levar a cabo a formação de futuros profissionais dentro deste mesmo campo, ainda que acione, em alguma medida, as contribuições de outros, o que para nós é extremamente salutar e impulsionador de diálogos, tão necessários ao avanço da produção do conhecimento científico.

A universidade é um local privilegiado da produção do conhecimento como afirmam Chauí (2003) e Severino (2007), por esse motivo, sua ação se configura como mecanismo de produção e circulação de representações sociais. Na universidade, por meio de seus cursos de formação, circulam conhecimentos reificados que consensuam representações sociais do que ali é pensado, dito, ouvido, dividido e a partir daí ressignificado.

Muito do que vimos apresentando até aqui, de acordo com Moscovici (2007), Jodelet (2005), Guareschi (2007) é explicado pelas dimensões simbólicas e sociais que se constroem na perspectiva da realidade comum a um grupo, ou seja, das suas consensualidades. Isso significa dizer que por meio das representações sociais que se construíram ao longo dos tempos em torno da arte ou, especificamente, da dança, de que, é uma atividade que a depender da linguagem é restrita a um grupo seletivo (música erudita, balé clássico) ou uma construção das massas populares e com menor valor (danças folclóricas, músicas regionais) pouco se privilegiou esse campo de conhecimento e, por meio dele, as linguagens artísticas, tanto nos espaços de formação (desde a Educação Infantil até o Ensino Superior) quanto naqueles voltados para pensar as políticas curriculares.

O lugar que a dança ocupa nas consensualidades dos professores pesquisados apresenta uma relação direta entre as experiências empíricas antes do curso e o contato com as produções teóricas que denota, dentre outras questões, uma lógica de compreensão da arte que se sustenta na ideia da presença das linguagens artísticas na escola como conhecimento socialmente construído na perspectiva da formação humana.

Assumir a arte como conhecimento socialmente construído, na perspectiva da formação humana, é uma questão de fundo no interior desta tese, porque defendemos a ideia de que, no interior da educação básica as linguagens artísticas não assumem a responsabilidade de formar artistas da mesma forma que a matemática não tem a responsabilidade de formar matemáticos, a língua portuguesa de formar linguistas, a geografia de formar geógrafos, a história de formar historiadores, etc. A nossa defesa está assentada na ideia de que os conhecimentos produzidos no campo da arte assim como aqueles produzidos em outros campos servem à formação mais geral do ser humano. Do ponto de vista da formação profissional essa responsabilidade é do Ensino Superior ou até mesmo nos Cursos Técnicos.

Na nossa compreensão essa defesa ajuda a colocar todos os campos disciplinares em um mesmo patamar de importância frente à formação das crianças e dos jovens da Educação Básica. A hierarquização entre os conhecimentos, já evidenciada tão insistentemente nesta tese, representa para nós a imposição de um modo de perceber o ser humano e sua formação longe de conhecimentos produtores de sentidos e significações, como são os conhecimentos artísticos. E é na universidade que vislumbramos perspectivas de rompimento dessas hierarquias entre os campos disciplinares e, em relação à dança, das imagens e sentidos produzidos socialmente em torno desse conhecimento.

Após a formação docente, ou seja, das influências teóricas por meio do Curso de Licenciatura em Dança, outros elementos são agregados pelos professores aos sentidos construídos em torno da definição da dança. De acordo com esses professores:

Eu vi que você pode também dançar no texto. Você começa ler e dança movido pelo texto. (A.P.P.04).

Além de eu ter responsabilidade com o meu corpo, eu tenho responsabilidade com o outro, principalmente com a criança que ainda está em fase de formação. Serei responsável por essa formação corporal, física, mental, social.(A.P.P.11).

Acima de tudo dança é arte, por meio dela a gente pode trabalhar com uma educação. (A.P.P.10).

Além de extravasar ela é uma forma de educar o corpo. (A.P.P.07).

[...] Não é só a sensação de dançar, mas também ter um olhar reflexivo. De refletir sobre o que eu estou fazendo e sobre o que eu posso fazer, não só comigo, mas com outras pessoas também. (A.P.P.03).

[...] Dança é processo e não produto. (A.P.P.09).

[...] Significa transcender o cotidiano, é tu mergulhares em um universo simbólico que é próprio da dança, com todas as especificidades desse processo, sem deixar e lado a subjetividade. (A.P.P.05).

Dentro daquilo que o grupo de professores agrega às experiências acumulados como artistas do mundo, de práticas pautadas na empiria das escolas profissionais de dança, dos balés, dos grupos folclóricos, quadrilhas, etc., é importante destacar a relação direta que estabelecem entre essa linguagem e o ato educativo, ou seja, entre um currículo que se estrutura pela cultura vivida, não necessariamente dentro da escola, e o currículo oficial ao qual se refere Arroyo (2007).

Desse modo, a dança enquanto campo de conhecimento artístico não pode se colocar no interior da Educação Básica sem levar em consideração a função para qual a educação básica foi pensada, ainda que passiva de inúmeras

reflexões e críticas, para não incorrer naquilo que salientamos parágrafos acima, de tentar transformar o chão da escola em um espaço de formar artistas, portanto, de servir a uma perspectiva de experimentar a arte fora daquilo que qualquer proposta de educação escolar não pode fugir, como fica evidente no discurso de uma das professoras:

A minha maneira de compreender a dança não se constitui pela licenciatura, não houve um antes e um depois, mas pelos próprios caminhos que a dança aponta (A.P.P.13).

É importante pensar que tanto a dança, quanto qualquer outro campo disciplinar assume um sentido dentro da educação básica que se soma a questões de natureza didático-pedagógicas, assim como a realidade vivenciada pelos alunos, as políticas públicas pensadas para a educação e as bases legais que a regimentam. Ou seja, a proximidade da dança com a educação enquanto prática social, mas também enquanto campo de produção de conhecimento e de problematização das questões de natureza pedagógicas como afirma Marques (2001) deve ser ponto inquestionável entre aqueles que passam por uma formação voltada, sobretudo, para a atuação na educação escolar.

Dizemos isso por entender que a dança não assume um sentido em si quando vivenciada dentro da educação escolar, porque a própria educação escolar é constituída de sentidos bem mais amplos aos quais todos os campos disciplinares que constituem o currículo estão implicados. Esse sentido mais amplo ao qual nos referimos, é referendada pela ideia de educação como processo pelo qual seja possível, como afirma Giroux (1997) interrogar tanto a função do professor como intelectual quanto da escola como espaço econômico, cultural e social e as consequências dessas interrogações na formação do educando. Agregamos a esse sentido a ideia de educação para a libertação, contra a opressão (FREIRE, 1987), em favor de uma sociedade justa e

eticamente comprometida com as condições sociais e inconstâncias que são produzidas no nosso tempo/contexto (GUATARRI, 1990).

Assumir uma educação que se coloque nessa perspectiva vai de encontro a um sentido atribuído a dança que a coloca na dimensão restrita da diversão como veremos a seguir.

5.2.2 – Dança como diversão

“A dança como forma de expressão, linguagem, arte, ritual, técnica, meio de comunicação, campo profissional, terapia, espetáculo ou **diversão**” [...] “envolve valores, portanto, a cultura” (SIQUEIRA, 2006, p.71) (grifos nossos).

O sentido da dança como diversão tanto para entrevistados, quanto para a família e a escola, como um todo, são ressaltados nos discursos que se constituem como *corpus* de análise desse subitem. Dizem alguns professores:

Eu comecei dançar desde pequena, sempre morei na periferia e a dança na periferia, ela é mito, muito forte. Ela é a diversão da maioria (A.P.P.08).

A dança entrou na minha vida como uma questão pessoal, pra eu me divertir e também perder a timidez. Na infância a dança era o meu momento de felicidade, de prazer, hoje ainda é. (A.P.P.11).

Quando eu comecei a dançar com 10 anos, eu nem sabia o que estava fazendo, só sabia que eu gostava, que me fazia bem. Era onde eu me divertia. (A.P.P.10).

Em casa tinha muita briga, então eu dançava para me alegrar e torar a tensão, o stress (A.P.P.07).

A ideia de diversão, prazer associada a dança pode ganhar sentido quando esta proporciona bem estar físico, social e psicológico, como afirma Leal e Haas (2006) ao se reportarem a opinião de um grupo de idosos participantes da pesquisa que desenvolveram e que praticavam algum tipo de dança.

As referidas autoras concluem com a afirmativa de que “a importância da dança [...] é percebido na medida em que por meio dela podem-se resgatar lembranças, sensações e sentimentos que os acompanham desde sua infância”. O movimento de rememorar “proporciona prazer, felicidade, satisfação, diversão, enfim, sensações prazerosas” (p.70).

Em relação à escola, e as famílias essa ideia de diversão, de prazer e satisfação ganha destaque pelo modo como dança se manifesta em seu interior. Se ainda hoje o ambiente escolar é reconhecido como aquele incapaz de agregar a possibilidade do prazer, da satisfação, da alegria, da diversão, logo, qualquer possibilidade de manifestação dessas sensações deve ser banida. O modo como, em relação a dança, isso ocorre é percebido pela:

[...] predominância da dança no ensino fundamental do Brasil como uma atividade extracurricular, estabelecida de forma diversificada, com maior incidência dos centros de arte para escolares da rede municipal ou estadual e dos grupos de dança com apoio estrutural e pedagógico (GEHRES, 1997, p.36).

Se por um lado, não podemos abrir mão do que para nós é ponto indiscutível nessa tese – a dança como campo disciplinar, indispensável à formação humana, por meio do currículo oficial desenvolvido na Educação Básica – por outro lado, é preciso considerar que assim como a educação não se constitui como uma prática cultural exclusivamente escolar como afirmam Freire (1987) e Brandão (2007), a dança também não é.

Embora possa parecer um contra discurso em relação ao que defendemos, é importante destacar essa dimensão na qual a dança também atua na vida do ser humano, independentemente de ser vivida ou não na escola.

Aquilo que destacam alguns professores em relação as suas experiências prazerosas e descomprometidas com a dança no início da relação estabelecida com esta linguagem artística é uma verdade, um vivido que deve ser respeitado e assumido como experiências próprias dos seres humanos, nas quais a escola, em muitos casos, passe bem longe. Talvez, seja esse mais um dos motivos pelos quais a dança é negligenciada socialmente como campo de conhecimento.

Não é comum a inserção de crianças e jovens fora da escola, no campo biológico, lógico, histórico, por exemplo, a partir de uma organização social, como é o caso da dança ou do teatro. Parece-nos que em relação à biologia, a matemática e a história, já está destinado um lugar para essa aproximação, a escola.

Talvez possam achar que estamos negligenciando o vivido que aciona conhecimentos biológicos, lógicos e históricos pelas crianças e jovens, antes de adentrarem a escola. Não é isso! Embora independentemente da escola, nós reconhecamos a atuação do sujeito e apreensão de saberes diretamente relacionados a vários campos disciplinares, mas em relação a dança, a experimentação do conhecimento artísticas envolve organizações mais elaboradas, como é o caso dos grupos de dança, sejam eles folclóricos ou não, assim como também das iniciativas de artistas que desenvolvem projetos sociais por meio da dança. Nesse último caso tomamo-nos como exemplo, quando por dez anos desenvolvemos um projeto de dança denominado de Fazendo Arte.

Os professores, participantes desta pesquisa fazem alguns destaques em relação a esse modo como a dança é percebida pelo que foi construído em torno da sua presença na vida das pessoas. Dizem Eles:

A dança não é apenas coreografia do dia das mães, coreografia do dia dos pais ou festa junina. A dança é mais, é uma forma de educar, é uma forma de aprender, é uma forma a entusiasmar a criança a ser criativa, a ser sensível. (A.P.P.03).

Nós existimos e precisamos dizer que a dança é uma área de conhecimento e não um entretenimento [...] As pessoas ainda tem essa visão. (A.P.P.09).

Apesar de sua presença na escola, seja na Educação Física, seja na Educação Artística/Arte Educação, a dança é descontextualizada da discussão acerca da seleção cultural, realizada pelos currículos escolares.

A partir de Saraiva Kunz *et al.* (1998, p. 19) reafirmamos a ideia de que por meio da dança é possível:

[...] a compreensão/apresentação das práticas culturais de movimento dos povos, tendo em vista uma forma de auto-afirmação de quem fomos e do que somos; ela proporciona o encontro do homem com a sua história, seu presente, passado e futuro e através dela o homem resgata o sentido e atribui novos sentidos à sua vida.

Os sentidos atribuídos à dança representam também sentidos atribuídos à sociedade a qual somos vinculados, e aquilo que historicamente produzimos enquanto sujeitos culturais. Sentidos que se modificam com o tempo e o contexto, assim como a partir das ações por nós impetradas nos espaços de decisão. Para nós a Escola é um espaço de decisão, tanto quanto a Universidade, o Senado, a Câmara Federal, Estadual e Municipal. Portanto, aquilo que já decidimos outrora e que ainda teremos por decidir, demarcará o lugar que a dança ocupará nas nossas escolas, porque em relação à vida de um número significativo de pessoas ela já ocupa ou ocupou lugar de destaque, como são os casos das ações sociais pensadas a partir da dança. Sobre essa questão, trataremos a seguir.

5.2.3 – Dança como inclusão social

A docência como meio de realizar sonhos de outrem – o discente – de fazer brotar e fortalecer sonhos que vão ao encontro de uma formação mais humana, no dizer de Freire (1987) da hominização da humanidade que também se faz por processos de inclusão social do educando traz na sua feitura a possibilidade de produção de outras realidades.

Podemos dizer que as representações sociais trazem na sua constituição a capacidade da inclusão e da exclusão, a partir dos consensos que demarcam o modo de agir dos membros que compõem determinados grupos.

Anjos (2009) ao se referir a um projeto social denominado Fazendo Arte, que coordenara durante 10 anos e que posteriormente se constituiu como *lócus* de pesquisa para a elaboração da dissertação que discutiu a tríade saúde-cuidado, dança e representações sociais em ambientes não-escolares, afirma que, embora fosse um projeto de intervenção social, iniciou suas incursões por meio de processos seletivos e segregadores que, segundo o referido autor deixava “muitos adolescentes a margem da participação, por não corresponderem aos pré-requisitos [considerados] necessários, como estética, habilidade técnica e cênica” (2009, p.16). Isso significa dizer que até naqueles ambientes considerados produtores de inclusão, práticas de exclusão se fazem presentes em função das representações que se constroem em torno do modelo de sujeito com o qual se deseja operar. Todavia, nos ocuparemos de alguns exemplos que representam, em alguma medida, processos inclusivos, a partir dos sentidos atribuídos pelos professores participantes da pesquisa.

Não são poucos os exemplos de crianças, jovens e adultos socialmente excluídos, assim como as iniciativas de universidades, por meio da extensão ou de outras organizações não governamentais, que se volta a desenvolver projetos que se direcionem a esse público. Embora não seja esse o ponto auto desta tese, uma vez que assumimos aqui o compromisso de defender a dança como campo de conhecimento, integrante do currículo oficial escolar, não podemos

negligenciar os sentidos atribuídos a esta linguagem artística, como é o caso da inclusão social.

Diante dessas colocações nos lançamos na direção de pensar questões relacionadas a inclusão a partir do que circulou na cotidianidade de formação dos professores, assim como das experiências externas a seu processo de formação universitária que faz emergir desses profissionais a dança como possibilidade de inclusão social.

Em relação às experiências no interior do Curso de licenciatura em dança, apenas uma professora fez referência a questão da inclusão, por meio da disciplina Dança e Inclusão, prevista no currículo do Projeto Político Pedagógico do Curso, versão 2007 e mantida na versão revisada de 2011³⁶. Diz a professora que por meio da disciplina:

[...] o professor fazia várias aulas, um dia a gente não via nada, um dia não ouvia nada, um dia a gente não podia falar, um dia a gente não mexia e tal, pra gente sentir, mas eu ficava pensando: mas como é que eu vou guardar isso pra minha prática? Porque em todo lugar que eu chego ninguém coloca uma pessoa com deficiência pra fazer dança, onde que eu vou usar. (A.P.P.01).

A partir dessas considerações, podemos destacar que, infelizmente, a ideia de que uma pessoa com deficiência está fadada ao fracasso e a uma condição de vida vegetativa produz esse tipo de discurso em relação a impossibilidade da dança na vida de quem apresenta alguma deficiência.

Na condição de dançarino e professor de dança tivemos a experiência de dançar lado a lado com uma adolescente surda por vários anos. Naquele

³⁶ O desenho curricular do curso está dividido em cinco unidades. A primeira diz respeito aos conteúdos básicos, a segunda aos conteúdos específicos, a terceira aos conteúdos teórico-práticos, o quarto as atividades complementares e o quinto as atividades de extensão. A disciplina aqui referida está vinculada a terceira unidade.

momento não tínhamos ideia de como lidar com a situação, mas tínhamos a certeza de que ela era capaz de dançar entre os ouvintes, e assim aconteceu. Essa experiência associada ao que diz a professora e a outras experiências como professor de Estágio Supervisionado nos faz pensar que, na verdade, a própria sociedade não está ainda preparada para lidar com as diferenças e diversidades que compõem a Comunidade Humana e em razão disso mantém situações de exclusão extrema.

Não são poucos os exemplos de estagiários que se deparam com turmas nas quais existem alunos com deficiência matriculados e não têm possibilidade de interagir, em função das condições estruturais da escola e da própria resistência que hoje se manifesta na escola em relação a esses futuros profissionais, o que os impede de ressignificar representações sociais sobre a pessoa com deficiência.

Dizemos isso por depreender desta discussão que o processo de inclusão social seja por via da dança ou de outro campo disciplinar serão ineficientes se não houver a possibilidade de contato direto com aqueles que podem, por meio das suas vidas, de seus movimentos, ações no mundo, ruir com as amarras e atitudes de negligência, arrogância e prepotência em relação as definições que assumimos sobre o perfil do que seja ser capaz no mundo.

É importante destacar, contudo, que essa questão apresentada pela professora também está relacionada ao modo como a dança é concebida no interior da escola. Se já é um desafio para esses professores o exercício da docência com turmas regulares, em função das condições estruturais inexistentes e da própria formação do professor,³⁷ mais ainda será quando pensado o discente com deficiência como um grupo com especificidades e necessidades particulares e, por vezes, mais acentuadas que os demais da escola. A professora A.P.P.01 exemplifica por meio de uma experiência essas situações. Diz ela se referindo a um diálogo com a direção da escola:

³⁷ A cerca destas questões trataremos no item 5.3 desta tese, na categoria Relação teoria-prática.

A.P.P.01 *Direção: Olha nós vamos ter uma aluna deficiente auditiva; Professora: aí foi na hora que eu falei: cadê a inclusão, aí eu peguei todos os meus papéis, e ela: olha tu vais começar em janeiro; isso era dezembro, aí eu fui atrás da SEDUC, eu fiz curso de formação em libras, aí eu falei: Professora, mas ela se comunica através de sinais?, ela disse: se comunica, então eu vou atrás disso, porque nós tivemos uma disciplina de libras e foi muito fraco, muito “aprenda a falar seu nome, dê oi”, aquela coisa muito pra dizer que teve por que tem que está em dia com o MEC. Aí eu fui atrás do professor que deu a disciplina e falei: Professor vem aqui que eu tenho uma aluna surda; e ele respondeu: É? O quê que eu tenho haver com isso? Eu já não ti dei a disciplina? Ti vira agora; eu não esperava, mas aí ele foi e me ajudou, eu fui atrás da SEDUC, comecei a fazer o curso básico de libras, formação de professor. Quando começou a aula com a aluna surda participando eu já estava falando razoavelmente bem.*

Quando pensamos a inclusão social, isso não se restringe a pessoas com alguma deficiência, já que outros grupos também são socialmente excluídos, seja por questão geracional, de gênero, de raça, de origem, de orientação sexual ou de condição econômica. Por meio da dança é possível reclamar uma cidadania perdida que se restaurada “permite que o indivíduo sinta-se partícipe da sociedade na medida em que esta sociedade se preocupe ativamente com sua sobrevivência, e com uma sobrevivência digna” (BARRRETO, 2003, p.131), permitindo-lhe acessar o que lhe fora negado como revela as unidades de sentido apresentadas a seguir:

Eu vejo o quanto eles se realizam nisso e a acessibilidade também porque você convida um aluno e ele diz: - Poxa eu nunca entrei no teatro. Hoje eu vou dançar nesse teatro. [...] Até os próprios pais dizem: - Nossa o meu filho vai dançar no teatro, eu nunca entrei, era o meu sonho de criança era entrar e hoje eu vou ver a minha filha, o meu filho dançar. (A.P.P.01).

Se pensarmos que as escolas também se constituem como espaços de possibilidades de inclusão social, logo, a presença da dança em seu interior potencializa a realização de tal necessidade humana, capaz de avançar para além da garantia dos direitos civis e políticos, e atingir os “direitos sociais [na sua plenitude] indispensáveis para ter uma vida digna” (BARRETO, 2003, p.131).

O debate da dignidade humana demanda posturas críticas na acepção de Giroux (1997) em relação à formação e atuação do docente, sem perder de vista “nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes”, (ARENDR, 2002, p.9), sem negligenciar as “condições atuais de existência da humanidade, traduzidas pela efetivação de suas mediações objetivas”, (SEVERINO, 2009) que se mostram ainda desiguais e indiferentes.

Autores como Bauman (2008a, 2008b), Arendt (2002), Derrida (1991, 1995), Guatarri (1999), Wanderley (2009) se colocam no debate contemporâneo e nos fazem pensar nas desigualdades e indiferenças que assolam nosso tempo de agora e apontam a necessidades de redefinição das atuais condições nas quais é submetida a maior parcela da população do planeta terra. Sasaki (1997), Mazzotta (2005), Mantoan (2003), Oliveira (2004), por sua vez, focam seus esforços para desvelar as práticas de exclusão/inclusão na sociedade contemporânea e defendem a educação inclusiva assetados na defesa da educação para todos.

Em relação aos apontamentos neste ponto de discussão da tese é importante frisar que a dança como campo de conhecimento promotor de inclusão social também se mostra aquém de uma conduta capaz de fazer dessa linguagem um veículo de garantia de direitos. Nossa assertiva toma como base a ideia de que a dança não está alheia as amarras ideológicas e das representações sociais que têm conduzido a humanidade para barbárie.

Promover a inclusão social e, particularmente a inclusão escolar é tarefa da escola como um todo, é um exercício interdisciplinar³⁸, aqui compreendido “como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento” [que leva em consideração] “aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores” (FAZENDA, 2008, p.17). Nesse sentido, as instituições que atuam na formação assim como a própria escola que funciona como contexto de aprendizagem e de formação também produzem condições de profissionalização. A cerca dessa questão nos aprofundaremos a seguir.

5.2.4 – Dança como profissão

Afirma Freire (1991, p.58) que:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

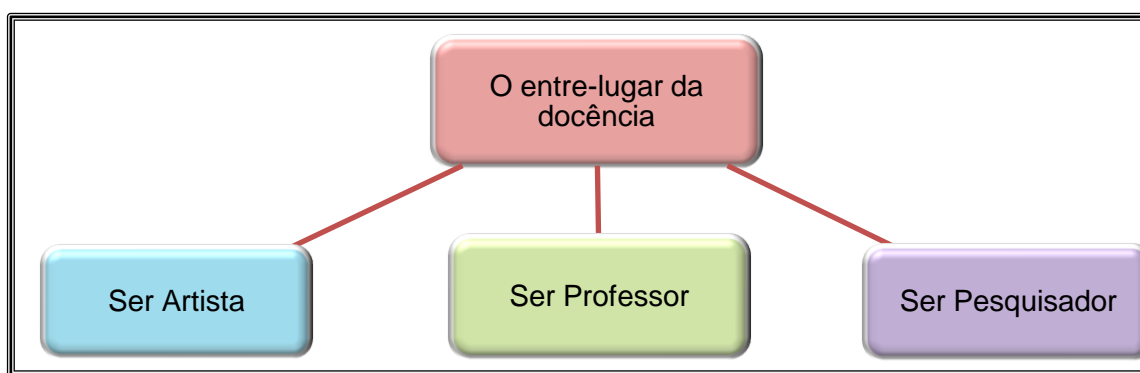
Possivelmente, não somos capazes de dizer como nos tornamos profissionais da educação, mas podemos indicar elementos constitutivos dessa condição de ser, por meio de uma prática para quem, como nós, veleja na direção de constituir-se professor, acionando saberes como “o domínio do barco, das partes que compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel e da combinação entre motor e velas”. Saber dessas coisas significa criar mecanismos para confirmar, modificar ou ampliar esses saberes. (FREIRE, 2011,

³⁸ Uma perspectiva interdisciplinar promove “interação envolvente sintetizante e dinâmica, reafirmando a necessidade de uma estrutura dialética, não linear e não hierarquizada, onde o ato profissional de diferentes saberes construídos pelos professores não se reduzem apenas a saberes disciplinares. (FAZENDA, 2008, p.23).

p.24). Saberes que se somam cotidianamente e formam o que nós denominaríamos de uma tecitura professoral.

No caso dos professores licenciados em dança algumas particularidades na definição dessa profissão nos fazem trazer para o interior desta pesquisa a discussão do entre-lugar da docência a partir do tripé apresentado no gráfico 15.

Gráfico 15: Organograma do tripé que constitui o debate do entre-lugar.



Fonte: Elaboração do próprio autor (2013).

Diferentemente das outras licenciaturas que não se constituíram a partir do campo da arte, os professores formados oriundos das linguagens artísticas necessitam, na sua maioria, trazer uma expertise em relação à linguagem que se constituirá como campo de conhecimento disciplinar orientador da sua formação para a docência. Alguns dos professores partícipes da pesquisa destacam esse processo como uma necessidade oriunda desse curso:

Coisas que eu vivi na licenciatura me faziam questionar essa formação em dança sem uma formação prática prévia (A.P.P.13).

As próprias disciplinas cobravam algo que você já tinha que trazer, eles cobravam na prática (A.P.P.01).

São raros os casos nos quais o ingresso nos cursos de licenciaturas no campo da arte não se dá com uma primeira fase de seleção, de natureza prática, para garantir aos candidatos a possibilidades de concorrer as vagas disponibilizadas. Dentre esses casos raros é importante destacar as experiências da Universidade de Viçosa que assumiu a entrada na Graduação em Dança da mesma forma como dos demais cursos, ou seja, eliminou a primeira fase que consistia em avaliação de natureza prática. Embora essa seja uma questão importante e que mereça maiores esclarecimentos da comunidade acadêmica, nos ateremos aqui à lógica de entrada que até o presente momento prepondera nas universidades brasileiras que oferecem cursos de graduação do campo da arte, que é do pré-requisito da competência prática da linguagem artística a qual o candidato irá se submeter.

Tomamos como referência para pensar essa prática anterior ao processo de formação acadêmica as unidades de sentidos produzidas nos discursos de alguns dos professores. Suas falas corroboram para o debate da conformação profissional que se estabelece entre esses profissionais artistas, professores, pesquisadores muito antes da inserção na vida acadêmica. Eles assim se reconhecem:

Eu não digo que sou somente professora de dança, eu sou artista antes de qualquer coisa (A.P.P.04).

Quando eu entrei no Curso de Licenciatura eu já era artista, já fazia dança muitos anos. Então essa formação veio somar com o que eu já tinha construído, uma carreira com mais de 15 anos dançando. (A.P.P.13).

Eu estou nisso desde criança, correndo atrás para me aperfeiçoar como dançarina. Eu sempre digo: nós que somos artistas precisamos nos unir, formar um sindicato pra brigar pelos nossos direitos. Eu vejo em outros lugares os dançarinos muito mais engajados, a gente é artista, não somos qualquer coisa. (A.P.P.01).

Diríamos que o fazer artístico em dança que se manifesta em um movimento de execução e invenção concomitantes, interdependes e complementares (FRYZE-PEREIRA, 1994), é parte da constituição de um sujeito que outrora foi lançado, por inúmeras razões, nesse mosaico de possibilidades que é o universo artístico. É daí que se inicia, no caso desses professores, a configuração de uma identificação profissional.

Diante dessas questões podemos presumir que esse é o primeiro elemento do tripé que define a profissão do professor licenciado em dança – **ser artista** – é a de praticar uma arte, de praticar uma cultura³⁹, isso porque:

Tanto o artista, como a sua arte, como aquele que a conhece se inserem num contexto cultural. Isso não é uma concessão. Tenho que pensar o fato artístico como um fato cultural, como um elemento de cultura, e mesmo o sujeito que frui a arte, tanto aquele que a produz, encontram seu sentido quando os identifico nesse plano mais amplo que é o da cultura. (BERNARDES, 2010, p.137).

Nesse caso, diferentemente do que aborda Bourdoncle (1991,1993, *apud* Lüdke e Boing, 2004) em relação aos quatro critérios constitutivos de uma profissão, apresentados na introdução desta tese, no caso dos professores licenciados em dança pode-se destacar, para além de uma profunda base de conhecimentos gerais e sistemáticos também, uma profunda base de conhecimentos práticos.

O segundo elemento – ser professor – é constitutivo de qualquer curso de licenciatura, embora sejam evidentes algumas crises já discutidas cientificamente em relação a não identificação dos universitários com a futura profissão de professor, por inúmeras razões, dentre as quais destacamos a minimização das

³⁹ Cultura é o que o homem acrescenta de seu à natureza, [...] que abrange todos os atos inteligentes do homem no exercício de sua liberdade, desde a cultura artesanal, a cultura artística, a cultura científica, a cultura filosófica, a cultura técnica, a cultura tecnológica, até a cultura moral, no campo da ética. (BERNARDES, 2010, p.35).

disciplinas pedagógicas (GATTI, 2011), mas não nos deteremos neste ponto, por acreditarmos que sozinho exigiria um esforço de escritura e aprofundamento que produziria outra tese.

No caso dos participantes desta pesquisa alguns dados nos fazem pensar como esse lugar de docência é projetado. O quadro 09 indica os possíveis lugares desejados para o exercício da docência.

Quadro 09: Onde os professores desejam atuar.

Local de pretensão da atuação profissional	Total
Educação Infantil	04
Ensino Fundamental	06
Ensino Médio	05
Ensino Técnico	06
Escola Profissional de dança	03
Ensino Superior	11
Em igreja	01
Em escola própria	01

Fonte: Elaboração do autor (2013).

Os participantes poderiam escolher mais de uma das opções propostas, definidas a partir do objetivo do Curso de Licenciatura em Dança, que de acordo com a Resolução N. 3.602 de 10 de Setembro de 2007 é de formar o professor-pesquisador, para atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, em instituições públicas e privadas, em escolas especializadas em Dança, em departamento público de artes e cultura, clubes, condomínios, academias, dentre outros segmentos que requeiram aquele profissional qualificado. Acrescentamos a esses possíveis espaços o ensino superior por verificar que dos participantes, 53,8% estão em processo de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado).

Em relação à educação infantil, 30,7% dos participantes do estudo pretendem atuar. No ensino fundamental, 46,1% indicam interesse de atuar nesse nível de ensino. Em se tratando do Ensino Médio, 38,4% apontaram interesse. No que concerne ao ensino Técnico, 46,1%. Com relação a Escola profissional de dança, 23%. No que tange ao Ensino Superior, 84,6%. No que diz respeito ao espaço religioso (a igreja), 7,6%. Em escola própria também 7,6%.

A identificação com a educação básica como *locus* de possível atuação profissional, se tomado dos indicadores das respostas nas perguntas com respostas fechadas, presentes no questionário (Apêndice C) verificaremos que 61,5% dos professores se identificam com esse nível de ensino. Contudo, essa identificação não está relacionada a todos os níveis da Educação Básica. Por exemplo, apenas 23% se identificam simultaneamente com Educação Infantil, ensino Fundamental e Ensino Médio; 7,7% se identificam apenas com a Educação Infantil; 7,6% somente com o Ensino Médio; somente Ensino Médio 15,3%; somente fundamental. A expressividade em relação ao ensino superior, talvez esteja relacionada ao fato de que do total de formados, 35% se encontram na pós-graduação em processo de formação, vislumbrando para estes profissionais outras possibilidades de atuação profissional assim como de descortinar a possibilidade de acesso a esse nível de formação.

Fazendo uma relação entre a educação básica como possibilidade de atuação profissional e outros possíveis espaços verificamos que 61,1% se identificam com a educação a partir da lógica em termos percentuais apresentada no parágrafo anterior e 38,9% não apresentam nenhuma pretensão em relação a essa possibilidade.

Esse é um número significativo, contudo pensar que esses quase 40% de professores indiferentes a possibilidades de atuação na Educação Básica também podem estar relacionados ao que dizem os professores sobre as condições de trabalho e o modo como a arte é tratada no interior dos ambientes escolares. De acordo com alguns deles:

A escola não se preocupa com o ensino de arte, então a sala de aula que eu trabalho lá nem tem limpeza, a estrutura é uma coisa complicada. Isso dificulta o meu trabalho (A.P.P.04).

As escolas infelizmente não nos dão oportunidade de fazer um trabalho concreto com as crianças [...] Nós não temos uma sala de dança, materiais didáticos, é como se a gente não existisse na escola, somos desvalorizados. (A.P.P.08).

A arte no Brasil como um todo não é valorizada como deveria ser, então os artistas também não são valorizados. No estágio fui encaminhada para trabalhar como animadora, palhaça nas festas dos dias das mães. Essa é uma visão deturpada, pequena, limitada do que é trabalhar com dança. (A.P.P.05).

Na escola pública eu não tenho sala, eu dou aula em qualquer espaço que der certo, por exemplo, o auditório está vazio, e dou aula no auditório, a copa está vazia, eu dou aula na copa, se não tem espaço hoje, então me dizem: vai lá pra fora, pega o som e vai dá aula lá na grama. Então eu não tenho a mínima estrutura. (A.P.P.06).

Eu começo dar a minha aula no chão, e assim, me incomoda ter que me jogar no chão sujo, em um lugar sujo [...]. Isso é uma questão muito grande porque se eu já lanço a pessoa em um lugar desagradável, como é que eu vou fazê-la entender aquilo como um lugar de prazer, de descoberta. A dança, a arte, sempre foi colocada na escola como aquela tapa brechas. (A.P.P.13).

As unidades de sentidos produzidos em relação ao lugar que a arte e, particularmente a dança, ocupa no cenário da educação brasileira nos permitiu desconstruir uma ideia equivocada em relação ao pouco interesse de uma parte dos professores em atuar na Educação Básica.

Ser professor em um contexto de indiferença, da falta de valorização, marcada pela falta de condições de trabalho, de formação, de tempo para

planejamento, de salários degradantes (GATTI, 2010, 2011a, 2011b) nos parece que produz o que verificaremos mais a frente em relação a discussão do não lugar da docência no item 5.4 desta tese.

A desvalorização da profissão de professor pode ser identificada não só nas bandeiras de lutas sindicais, nas vozes que na atualidade clamam por melhorias em relação às condições sociais do povo brasileiro, mas também pode ser vista em números. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, na educação básica brasileira, que se constitui da educação infantil, da educação especial, do ensino fundamental, do médio e da educação de jovens e adultos - EJA, havia no ano de 2007 cerca de 2.500.554 profissionais atuando em sala de aula. No ano de 2009, esse valor baixou para 1.977.978. São números que endossam nossa ideia que a desvalorização assim como a perda da autonomia dos professores também justificam o desinteresse de futuros profissionais em adentrar e permanecer no ambiente da educação.

Infelizmente, na atualidade, a figura do professor é desprestigiada seja no sentido mais amplo, pela sociedade como um todo, ou no contexto da escola, das relações que se estabelecem entre professores e alunos, professores e família, professores e demais profissionais da educação, professores e poder público. Parece-nos que gradualmente os professores têm perdido a capacidade de exercer sua autonomia no exercício da profissão.

Contreras (2002) discute a autonomia do professor e destaca a força que as racionalidades assumiram e ainda assumem para empoderar ou desempoderar o professor. Essas forças ideológicas, paradigmáticas têm demarcado momentos distintos nos quais nos parecem produzir nos professores, não só, modos de praticar a docência, mas também de nela se perceber e querer ou não permanecer.

O terceiro e último elemento da configuração da profissão dos professores licenciados em dança é a pesquisa. Em relação a este elemento assumiremos duas frentes de discussão. A primeira a partir das concepções

presentes no Projeto Político Pedagógico do Curso que define a formação do professor pesquisador e a segunda a partir da pós-graduação. A necessidade de trazer essa segunda frente de debate se deve ao fato de que a maioria dos professores pesquisados encontrarem-se em processo de formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado), que para nós interfere decisivamente nos discursos que estes profissionais produziram em relação à pesquisa.

Os professores ressaltam algumas unidades de sentidos que nos ajudam a refletir sobre essas questões.

Eu iniciei a pesquisa com bolsa na iniciação científica, mas agora no mestrado as coisas estão mais direcionadas. Estou realmente me formando pra ser pesquisadora. Quero fazer isso, pesquisar sobre dança. (A.P.P. 11).

Eu quero continuar dentro daquilo que eu me proponho. Quero trabalhar com a pesquisa, gosto muito de ser pesquisadora da área da dança, porque ocupo uma vertente, um olhar sobre a dança. (A.P.P.09).

Na universidade aprendi que dança era muito mais, que era pesquisa, ensino também, que tinha gente que pensava sobre dança, que faziam pesquisas, livros [...] (A.P.P.05).

A dança é campo de conhecimento, é pesquisa, a gente vê nitidamente hoje que não dá para pensar na dança sem pensar no conhecimento que é produzido e que nós também temos que produzir aqui no Norte, aqui na Amazônia. (A.P.P.13).

Nós infelizmente ainda não somos referência de dança, querendo ou não nossos referenciais em dança, em arte, hoje ainda é o sudeste [...], mas acho que um dia seremos porque a Amazônia tem uma potencialidade muito grande em termos de cultura para ser pesquisada (A.P.P.01).

Uma questão que nos chama atenção em relação à discussão da pesquisa é que 100% dos discursos que surgiram entre os professores sobre pesquisa foram originados entre aqueles que estão cursando o mestrado. Temos a impressão que a marca da pesquisa é impressa nesses profissionais muito mais a partir da incursão na pós-graduação do que mesmo da graduação.

Buscamos na primeira versão⁴⁰ do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em dança, elementos relacionados à formação do professor-pesquisador. Detectamos como objetivo central do referido projeto à formação do professor-pesquisador para atuar em vários níveis, modalidades, e ambientes de ensino escolar e não escolar e dentre os específicos um destinado exclusivamente a essa questão da pesquisa que diz: “Preparar o professor-pesquisador para desenvolver linhas de estudos na área da dança” (PPC, 2007, p.8).

A referida proposta de formação, no que tange a formação do professor-pesquisador, toma como referência reflexiva única os estudos de Pedro Demo, mais precisamente o seu escrito denominado Educar pela pesquisa, no qual o referido autor defende a ideia da importância da pesquisa para educação, “até o ponto de tornar a pesquisa à maneira escolar e acadêmica de educar”, (DEMO, 2011, p.1), se assegurando “no questionamento reconstrutivo, que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética” (p.1), no qual “não se busca um ‘profissional da pesquisa’, mas um profissional da educação pela pesquisa”. (p.2).

De acordo com o referido autor a educação pela pesquisa se assenta em, pelo menos, quatro pressupostos cruciais. São eles:

- A convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica,

⁴⁰ Embora já exista uma versão atual datada de 2011 foi o primeiro projeto orientador da formação dos professores pesquisados.

- O reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa,
- A necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno;
- E a definição de educação como processo de formação da competência histórica humana.

Para tratar desta questão inicialmente apresentamos a nossa própria incursão na pesquisa, processo este que se deu, sobremaneira, a partir da entrada no mestrado. De modo geral, saímos do Ensino Superior com pouco conhecimento em relação à pesquisa. Essa afirmação se dá a partir da experiência de quem foi estudante de graduação, mas também de quem adentrou nesse nível de ensino na condição de docente e se deparou com alunos com diversas lacunas referentes a questão da pesquisa.

Dito isso, consideramos importante destacar o debate da formação do professor pesquisador porque, diferentemente de muitos cursos de licenciatura, o de dança da UFPA toma essa questão como objetivo principal do processo de formação que oferece para a sociedade. Se considerarmos que o referido curso adota os escritos de Pedro Demo, isso significa dizer que transitam entre o debate da pesquisa como princípio científico e educativo.

Pela ausência de unidades de sentidos – entre os professores que não estão na pós-graduação – que fortaleçam a pesquisa como base sua na formação, presumimos que esse é um elemento a se pensar, não só porque se constitui como parte do tripé que consolidou a universidade ocidental, mas por que assume lugar de centralidade na proposta de formação do curso de Licenciatura em Dança.

Severino (2007,) trata da consolidação da universidade a partir de três objetivos centrais que se articulam mutuamente. De acordo com o referido autor, o primeiro é o da “formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas” (p.22). Em relação ao segundo objetivo o destaque é para “**a formação do cientista mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimentos das diversas especialidades de conhecimento**” (p.22) (grifos nossos). Já o

terceiro e último objetivo é referente “a formação cidadã, pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social” (p.22). Isso implica dizer que a existência da universidade ganhe sentido a partir do ensino, da pesquisa e da extensão.

A pesquisa que ora se coloca na composição da conformação do docente para o ensino da dança, fecha esse momento de diálogo sobre esses lugares a partir dos quais é possível destacar elementos daquilo que podemos denominar a dança como profissão, que no caso desses profissionais se estabelece a partir do entre-lugar produzido a partir da tríade ser artista, ser professor, ser pesquisador.

O exercício de pensarmos os lugares⁴¹ de pertencimento do professor licenciado em dança, ser artista, ser docente, ser pesquisador nos encaminha para outro lugar, aquele produzido por nós, mas que não nos permitiu denominar, mas que nos parece caminhar para a direção da síntese desses três lugares.

Discutir o entre-lugar, na visão de Bhabha (1998) é desafiador e necessário se quisermos garantir um debate em torno da formação de professores para o ensino da dança que não assuma um caráter leviano por meio de posicionamentos extremados, seja falando exclusivamente a partir do contexto da dança, portanto, artístico ou do contexto escolar, portanto, educativo, ou da pesquisa.

Assim, tanto a dança no contexto da universidade quanto à educação no contexto social, são pensadas na condição de currículos como política cultural na visão de Giroux (1999), se materializando por meio de práticas culturais plurais (WILLIAMS, 1992) que produzem no processo formativo o entre-lugar, já que a cultura resulta, numa perspectiva mais ampla do encontro de várias culturas, sendo, portanto, culturas. Desse modo, tanto a dança como manifestação cultural e o currículo oficial de um curso de licenciatura em dança vinculado a arte, quanto

⁴¹ Segundo Certeau (1994) um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência [...]. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que o define. Um lugar é uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade.

à educação se situam no entre-lugar, produzindo processos de formação também na mesma perspectiva. Aliado a isso temos as histórias construídas por esses professores que agregam valores, subjetividades, representações a partir das quais também se forja um sujeito professor localizado no entre-lugar.

Afirma Bhabha (1998) que o entre-lugar significa o próprio lugar da cultura, proporcionador de negociações, articulações advindas da interação das inúmeras culturas. Assim, podemos dizer que o entre-lugar permite o diálogo indispensável entre a cultura da dança e a cultura da escola, entre a lógica de organização e de existência da arte na qual a dança se insere e a lógica de organização da educação da qual a escola faz parte.

Nessa lógica, pensar uma prática de formação de professores hibridizada para o ensino da dança, fruto desse entre-lugar, onde artista, docente e pesquisador se mostram simultaneamente comprometidos com uma perspectiva de atuação que reconhece a “relação entre cultura, política e pedagogia, compreendendo-se a cultura como o lugar onde o poder é produzido não apenas em termos de dominação, mas de negociação” (CARVALHO, 2009, p.118), nos parece ser o meio pelo qual o professor de dança se constitua como o artífice desse diálogo entre dança e educação.

Pensar o entre-lugar do professor licenciado em dança é pensar a necessidade de “mudar as narrativas de nossas histórias [assim como de] transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes” (BHABHA, 1998, p.352).

O entre-lugar é o espaço produtivo, fluido, é encontro promovido pelo exercício da refletida da docência, da pesquisa, da dança, como revela uma das professoras.

Eu ainda continuo na carreira de bailarina, eu não parei, [...] eu até hoje estou conseguindo conciliar a bailarina e a professora e aliar a pesquisa agora no mestrado. (A.P.P.01).

O entre-lugar, no caso desses professores produz processos de exclusão, isso porque a formação aliado a outros espaços de produção de representação social sobre a arte/dança que circulam tanto na universidade quando diminui o debate da educação no interior do Curso de Licenciatura em Dança, como também nas políticas curriculares que negam ao campo da arte o lugar que deve assumir na sociedade e mais ainda a própria compreensão da escola em relação ao que seja a arte e seu ensino, produz o não lugar desse campo de conhecimento e conseqüentemente do profissional da dança. A cerca dessa questão nos aprofundaremos no item 5.4 desta tese.

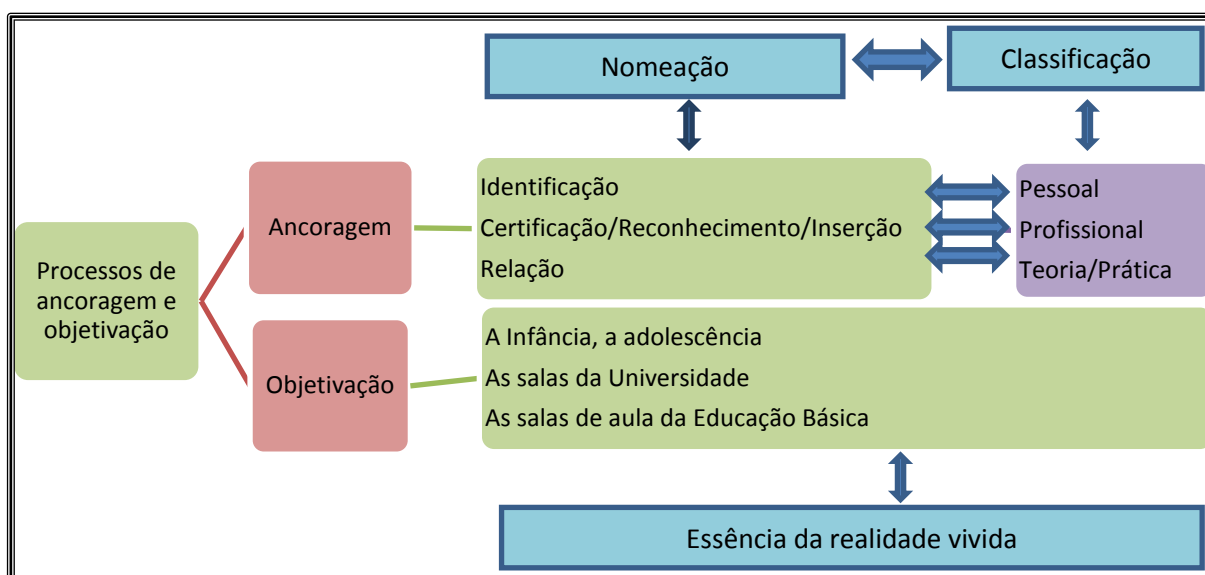
As partir desse momento apresentaremos a nomeação, classificação e a relação com a realidade vivida como processos constitutivos das Representações Sociais que são denominados de ancoragem e objetivação.

5.3 - Objetivação e ancoragem das Representações Sociais dos professores

Fazer-se dançarino (a) demanda um tempo de iniciação, tal qual fazer-se professor, da mesma forma como também exige, na perspectiva da Teoria das Representações Sociais de processos de nomeação, classificação e relação com a realidade vivida para garantir a conformação de teorias do senso comum orientadoras das práticas sociais.

Os professores nomeiam classificam e relacionam com a realidade vivida a sua formação docente, de acordo como mostra o gráfico¹⁶.

Gráfico 16: Organograma dos processos de ancoragem e objetivação constitutivas nas Representações Sociais dos professores.



Fonte: Elaboração do próprio autor (2013).

5.3.1 – Formação como Identificação Pessoal

A condição de professor se perfaz antes mesmo de um percurso na licenciatura. O passado demarca o corpo que dança e agrega elementos a serem utilizados posteriormente ao lado do que se conforma, em termos de docência, no processo de formação universitária.

A maioria dos professores pesquisados, cerca de 69,3% se iniciaram na linguagem da dança ainda na infância, 30,7% na adolescência, como mostra algumas falas a seguir:

Eu comecei dançar com oito anos com a minha amiga do colégio, primeiro para acompanhá-la e depois fui gostando, gostando, ela saiu e eu fiquei. Pessoalmente era a coisa mais importante pra mim (A.P.P.01)

Dançar pra mim é toda uma experiência que eu adquiri desde os meus sete anos, só que naquela época é mais pessoal. (A.P.P.11).

Eu comecei a dançar com dez anos e quando eu comecei eu nem sabia o que estava fazendo só sabia que gostava de fazer aquilo, que me identificava (A.P.P.10).

Quando a dança entrou na minha vida eu estava no final do ensino fundamental (A.P.P.03).

Eu comecei a dançar com dezesseis anos, em uma quadrilha da cidade de Castanhal. (A.P.P.12).

Minha vida como dançarina começou com quinze anos quando eu comecei a dançar quadrilha, quadrilha moderna (A.P.P.06).

É importante destacar que dos 30,7% que se iniciaram na dança depois da infância, a metade são homens. Dos que tiveram na infância o primeiro contato, nenhum é do sexo masculino. Esse dado reforça a discussão que apresentamos no perfil sobre a relação entre a dança e o gênero e os atravessamentos preconceituosos que diminuem a inserção dos homens no contexto desta linguagem artística.

Partimos destes dados para discutir a dança como identificação pessoal para poder associar a formação docente a uma história já iniciada anterior ao curso.

Assim como outros campos disciplinares, a exemplo da Matemática, da História, da Geografia, da Biologia, que na Educação Básica não se ocupam de formar o Matemático, o Historiador, o Geógrafo, o Biólogo, a dança também não se ocupa em formar artistas, mas abre portas para que o educando seja capaz de desenvolver processos cognitivos, sensitivos, afetivos e morais a partir da dança, da mesma forma como qualquer outro campo disciplinar. Contudo, é importante ressaltar que dificilmente veremos, por exemplo, crianças participando de processos formativos desde a tenra idade, passando pela adolescência e

chegando a idade adulta que os aproximem de um campo disciplinar, diferentemente da dança que marca a vida daqueles que nela se construíram homens e mulheres desde antes da entrada na universidade, marcando assim uma historicidade nesse processo de constituir-se professor.

Ao se referir a profissão e a formação docente Nóvoa (1992) nos inspira a pensar que a questão da profissionalização a partir do elemento da formação sofre com as deficiências relacionadas a pobreza científica e a pobreza conceitual dos programas de formação de professores. Parece-nos que aquilo que muitos cursos apresentam em termos de proposta de formação não sustenta a necessidade de um padrão de formação, necessário a qualidade da educação.

Em relação aos professores licenciados em dança da Universidade Federal do Pará, esse padrão de formação deveria estar diretamente ligado aquilo que cada professor carrega como bagagem cultural a partir da experiência prática em dança desde antes da entrada no curso. Essa bagagem deveria servir de ponto de partida para pensar um curso que, em uma sociedade que como a nossa, do ponto de vista da dança, é extremamente diversa, agregando, sobretudo, elementos da cultura africana, europeia e americana; das danças folclóricas, contemporâneas, modernas, clássicas, dentre outras, e que servem de lugar para muitos desses profissionais viver a sua arte.

Identificar-se pessoalmente com a profissão é um elemento no qual ancoram os professores. Significa dizer que é a partir dessa substância que é produzida na experiência particular de cada um que o modo de compreender a dança e seu ensino se constrói. De acordo com Arruda (1998, p.72) a função das representações sociais, é “de metabolizar a novidade, transformando-a em substância para alimentar nossa leitura de mundo, assim incorporar o que é novo”.

Diante desses apontamentos, é possível afirmar, a partir de Jovchelovitch (1995, p. 78) que “é através da atividade do sujeito e de sua relação com outros que as representações têm origem, permitindo uma mediação entre o sujeito e o mundo que ele ao mesmo tempo descobre e constrói”.

Em relação à formação dos professores para o ensino da dança esse processo de mediação entre arte e a educação, ganha corpo e substância, mesmo antes da entrada desses profissionais da educação.

Esse primeiro elemento constitutivo dos processos de ancoragem e objetivação das representações sociais dos professores egressos do Curso de Licenciatura em Dança da UFPA se soma a outros dois que serão tratados em seguida.

5.3.2 – Formação como Certificação, Reconhecimento e Inserção Profissional

Um curso projeta para o contexto social muito do que representa, e esses cursos são buscados tanto por essa questão quanto por outras subjacentes aos sujeitos que a eles desejam ingressar, que podem ser de ordem socioeconômica, ou seja, aqueles que representam para o que o busca a possibilidade de acesso a mercado de trabalho, ou ainda por identificação. Parece-nos que no caso da Licenciatura em dança, a busca representa, em primeira instância o reconhecimento profissional, embora atrelado a essa questão se coloque a condição de artista que está impregnado na opção por esta licenciatura e não outra.

Os professores identificam na formação superior um meio pelo qual seja possível certificação, reconhecimento e inserção profissional. Segundo alguns deles:

A licenciatura foi a oficialização dessa profissão. Eu já era uma bailarina reconhecida, uma professora reconhecida. O Curso veio pra dar esse caráter de ter um diploma que comprovasse uma formação na área da arte. (A.P.P.13).

E u penso em usar o meu diploma de licenciado em dança pra ganhar dinheiro, pra dar aula em escolas de dança, em academias, em escolas particulares e públicas. (A.P.P.12).

O aspecto positivo da minha formação é que ela abre o mercado pra gente. Começam as exigências de um diploma e a gente já entra na frente porque já tem um diploma. Assim a gente tem acesso a muitas situações que não tinha antes. (A.P.P.06).

A minha formação na dança aqui na universidade me faz ser reconhecida e me reafirmar como professora de dança. Me faz reafirmar o que eu quero fazer como profissional. (A.P.P.09).

Antes de eu entrar na licenciatura eu já dançava, eu já praticava uma arte, mas hoje depois de ser formada muita coisa mudou. Depois de ter o meu diploma em mãos eu pude fazer a seleção do mestrado, fiz concurso para ser professora na Prefeitura de Belém e passei. Abriu muitas portas pra mim e pra outros colegas de turma que também estão no mestrado e passaram no mesmo concurso que eu. (A.P.P.01).

Garantir o reconhecimento, e a inserção profissional desses professores a partir do processo de certificação, gerado pela licenciatura, nos parece como um dos grandes desafios que hoje se estabelecem no contexto da Educação Básica, para uma sociedade, que como a nossa, ainda pensa a arte como luxo e somente para um pequeno grupo, seletivo, erudito e capaz de compreender e dialogar com esse campo de conhecimento.

Tomamos como exemplo para discutir essa questão o concurso realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Belém, para a vaga de professor de arte, podendo se candidatar professores formados em qualquer uma das linguagens artísticas ou em educação Artística. Essa questão nos faz pensar que a compreensão do ensino da arte na educação ainda me mostra aquém do que esse campo de conhecimento pode produzir no contexto da escola, em termos de aprendizagem e de formação humana.

Já vivemos um tempo em que os cursos de Educação Artísticas, como afirma Barbosa (2005), formavam um profissional para ensinar todas as linguagens artísticas, ou seja, uma espécie de professor generalista. Com o surgimento dos Cursos de Licenciatura a partir das distintas linguagens artísticas abriu-se a possibilidade de fazer da escola um espaço de conhecimento, produção e leitura de arte. Contudo entender que todo e qualquer licenciado formado em um campo específico do conhecimento artístico seja capaz de ensinar todas as linguagens artísticas é, em primeira instância, desvalorizar a produção artística e acadêmica de cada uma dessas linguagens, assim como a presença das licenciaturas e pós-graduações que, cada vez mais, tem se expandido em nosso país. De outro lado é assumir a compreensão que cada linguagem não tem conteúdo próprio.

Embora nós reconheçamos que existe uma base comum de conhecimento que deve subsidiar o ensino de qualquer uma das linguagens artísticas, é preciso reconhecer na mesma proporção que existem especificidades que, inclusive, possibilitaram a independência de cada uma das linguagens, dentro desse campo mais amplo que é a arte.

Desse modo, certificação, reconhecimento, inserção profissional, são na verdade, não só as possibilidades de impacto que um curso de nível superior pode causar na vida de um profissional com particularidades como destes que trazemos na condição de sujeitos desta tese, além disso é a possibilidade de problematizar o próprio campo do conhecimento artístico e sua relação com a educação escolar e não escolar e sua relação com as políticas curriculares que ainda possuem uma “mão pesada” em relação ao lugar que cada campo disciplinar deve ocupar no processo de formação dos educandos.

Esses profissionais não podem acreditar que a certificação garante reconhecimento e inserção profissional, se este processo de certificação não vier acalorado de uma dose significativa de debates em torno do que construímos como referência para pensar o ensino da dança na Educação Básica e as reflexões desse processo na formação de crianças, adolescentes, jovens, adultos, de tal modo que nos permita assumir a “arte como subjetividade e arte como

cultura na sala de aula” (BARBOSA, 2007, p.22), capaz de “favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção da sua apropriada nação” (BARBOSA, 2007, p.14).

Nossa afirmativa se assenta na compreensão de que enquanto a arte não ocupar seu devido lugar na vida das pessoas, seja pela vida da escola ou de outros espaços de aprendizagem, as representações sociais sobre a arte, hegemonicamente marginalizadoras de determinados grupos em relação ao acesso, manterão imagens e sentidos de que a arte é para poucos, para quem é economicamente bem sucedido e detentor de uma bagagem cultural erudita.

Ao se referir à formação de professores Nóvoa (1992) nos faz refletir sobre a questão da certificação, reconhecimento e inserção do professor quando destaca a necessidade de uma ‘nova’ profissionalidade docente no qual sua emergência se dá a partir do próprio professor e da própria escola. Embora o referido autor ao tratar desta questão esteja focando a perda da autonomia do professor frente ao exercício da sua profissão, autonomia na qual Contreras (2002) também se debruça para pensar os descaminhos da profissão do professor, para nós uma questão que não pode ser perdida de vista é que a profissionalização do professor também passa pelos processos de certificação, reconhecimento e inserção profissional.

Daí que essa nova profissionalidade da qual Nóvoa (1992) se refere não pode desconsiderar elementos externos ao professor e a própria escola, a exemplo das políticas públicas, assim como do poder que a subjetividade, por meio de suas produções simbólicas e representacionais, ocupa nas orientações atitudinais. Parece-nos que a profissionalidade docente também resulta das ações subjetivas, psicossociais, curriculares, teórico-práticas, dentre outras.

Já passamos pela constituição das representações sociais sobre a formação docente para o ensino de dança por meio dos processos de ancoragem e objetivação a partir da identificação pessoal; da certificação, reconhecimento, e inserção profissional e chegamos ao último elemento, a formação como relação teoria e prática, a ser tratados no próximo subitem.

5.3.3 – Relação Teoria/prática

Do ponto de vista curricular a formação do professor passa inevitavelmente pelo processo dialógico entre teoria e prática. É consenso que a formação docente não tem possibilidade de se realizar fora da relação direta entre teoria e prática, diríamos entre teoria e prática pedagógica. Também é consenso nos contextos de muitas instituições que formam professores, assim como daquelas que os recebem quando já formados que teoria é uma coisa e prática é outra.

Pimenta e Lima (2005/2006) ressaltam essa questão ao afirmar que ainda se ouve entre muitos profissionais o discurso de que na teoria é uma coisa e na prática é outra história, ou ainda que, na prática a teoria é outra coisa. Diante dessas questões e com o intuito de pensar teoria e prática como relacional, interdependentes vamos nos aproximar da categoria práxis assumida nos escritos freireanos.

Podemos dizer que a relação teoria e prática produz uma práxis que para Freire (2011) é o exercício de uma possível leitura da realidade, esta intimamente ligada aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência. A Práxis pode ser compreendida como “a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequência prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”. (STRECK *et al.*, 2008, p.331). Dizem ainda os autores supracitados que a “práxis implica na teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico” (p.331).

Para Freire (2011) a práxis é a aplicação do método dialético. Ele assume uma visão que supera a separação entre teoria e prática. Na visão do referido autor teoria e prática estão intimamente imbricadas, podendo ser definida como “atividade humana e social sobre uma realidade concreta” (FREITAS, 1989, p.403).

Desse modo, é possível então a partir das contribuições de Pimenta (1991) pensar a formação dos docentes, a partir do exercício de leitura da realidade, na qual o estágio supervisionado ganha visibilidade porque permite aos futuros professores acessar a realidade da escola tal qual se apresenta no dia a dia. Para a referida autora estágio não é o processo de aplicação da teoria na realidade, mas a teorização da realidade vivida, leitura do cotidiano da sala de aula.

Ao pensarmos a formação dos professores e a relação dessa formação com o ensino da dança na educação Básica é preciso considerar os elementos representacionais socialmente construídos no espaço acadêmico porque servem de referência para condução desses profissionais no contexto da educação.

Se considerarmos que as instituições, assim, como todo espaço de interação, são ambientes de produção e circulação de Representações Sociais, portanto, co-responsáveis pela manutenção e modificação de imagens e sentidos sobre os fenômenos que nos afetam, como é a questão da formação do professor para o ensino da dança, logo, é possível admitirmos que na esteira dos processos de formação desenvolvidos em um dado contexto de formação acadêmica se forjam modelos de práticas sociais. Afirma pimenta (2012) que:

[...] os estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas (p.12).

Conhecer as práticas institucionais e as ações nelas praticadas implica em certo nível de estreitamento com estes contextos, em primeira instância, a partir da introdução dos futuros professores na ambiência que o “acolherá” futuramente para o exercício da profissão. Exercício este que se materializa por meio da prática pedagógica, própria destes contextos.

Para os professores pesquisados, do ponto de vista positivo o estágio foi ação reflexiva, experiência prática, práxis, superação, vivência, relação com a teoria, encaminhamento. Do ponto de vista negativo foi desvalorização, dificuldades, ausência de escolas para estagiar, falta de relação entre teoria e prática, fragmentação, frustração, horrível, inquietante, arcaico, repetição, podre, sofrido, desorganizado, vazio.

Todos estagiaram em escolas públicas com destaque para a esfera Federal (Escola de Aplicação da UFPA), 84,6%. Desse mesmo contingente de 13 participantes da pesquisa, 53,8% passaram pela esfera municipal; em relação a esfera estadual o total foi de 30,7%. Significa dizer que alguns professores passaram por mais de uma esfera. Em Escolas Comunitários não houve registro de estágio. Apareceram 02 registros de estágio em escolas particulares, 02 registros em Academias e 03 registros em Escola de Dança. É importante salientar que houve 01 registro de estágio no DETRAN.

Embora todo curso tenha um processo de gestação da sua existência, é importante destacar que não podemos nos esconder diante de justificativas que pouco contribuem para se fazer universidade nesse país. Não apostamos na configuração de cursos em nível de licenciatura que se constituam alheias às demandas próprias da sua natureza, sobretudo em relação à docência, na qual o estágio é ponto fundamental.

Nossa afirmação se assenta na questão de que os professores pesquisados foram todos egressos da primeira turma de licenciados em dança da Universidade Federal do Pará justificavam questões mal resolvidas, no fato de serem pioneiros. Em relação a essa situação verificamos na fala de uma das professoras.

A primeira turma ela é a cobaia, ela tem coisas que dão super certo, tem coisas que não dão certo [...]. Eu não sei se é porque a gente tinha vários professores emprestados, tinha a galera da educação física que veio pra gente, tinha a galera de educação[...]. Eu vejo

que por ser muito novo, os próprios professores estão aprendendo, vendo o que dá certo e o que não dá certo [...]. Então apesar da primeira turma ter que “tirar o mato do caminho” “que se cortar, cair, quebrar”, ela também deixa rastro pra quem está vindo. (A.P.P.01).

Nossa intenção não é julgar, mas visibilizar questões que nos parecem possíveis de serem previstas antes mesmo do início do funcionamento de um curso, não só porque existe uma organização universitária que comporta, no caso do estágio supervisionado, a vivência da sala de aula. A escola de aplicação da Universidade Federal do Pará é um exemplo disso. Embora reconheçamos que essas vivências em espaços escolares municipais e estaduais contribuam para que os graduandos possa perceber melhor o contexto das escolas paraenses, ou mais particularmente, belenense.

Infelizmente, em se tratando de universidade, são muitos os interstícios ligados aos relacionamentos e as hierarquias que no seu interior se estabelece. Situações essas que produzem efeito direto no processo formativo dos futuros professores. O estágio supervisionado dos professores pesquisados sofreu influencia direta dessas relações de poder.

As nossas disciplinas de estágio foram muito conturbadas, porque o professor que assumiu estava chegando na escola, e aí houve uma resistência dos outros professores com ele, e aí ele teve que se virar praticamente sozinho, ele teve que ir atrás das escolas para gente estagiar, ele que tinha que dar o jeito, falar: olha a turma vai ter que entrar assim, assim, assim; porque houve uma resistência dos outros professores em relação a ele. (A.P.P.01).

Vale enfatizar que o estágio supervisionado não é uma responsabilidade do professor, mas do curso como um todo, da Escola de Teatro e Dança, do Instituto de Ciência da Arte, da Universidade Federal do Pará, como um todo. A universidade por meio de suas coordenações deve estabelecer as parcerias necessárias com as instituições federal, estadual, municipal e particular como meio de garantir as condições para que os futuros professores possam acessar esses espaços como contextos de reflexão.

Uma professora chama a atenção para uma questão importante. Diz ela que inegavelmente o estágio supervisionado é um aprendizado porque “para muitos de nós era o primeiro contato com a sala de aula” [...] **Mas poxa parece um bacharelada em licenciatura.** Eu ainda acho pouco 3 estágios, para mim tinha que ser um a cada semestre, porque são múltiplas vivências no estágio (A.P.P.13).

Essas lacunas são identificadas ainda mais quando percebemos ausências em relação a esse exercício do ensino da dança, da sua reflexão teórica a partir de uma dada realidade. Algumas unidades de sentidos revelam esses descaminhos:

A dança em si, eu só conseguir trabalhar na escola quando eu fui para o ensino médio. Na Escola de aplicação, as vezes nem sabiam que a gente ia para lá, então eu tinha que arrumar a sala, varrer, tirar cadeira. Ah o som não está prestando porque queimou, alguém tinha levado, alguém roubou, ninguém sabe quem foi, aí leva o teu som, toca no celular a música.

O Estágio foi difícil, ele foi meio difícil, foi difícil mesmo porque a gente teve que entrar na sala de aula e o professor dizer: ah vocês são de dança, mas porque vocês estão na minha sala?. No meu caso era um professor de Geografia, só diziam: Senta aí que eu assino teu ponto depois, então eu acho que isso deixou muito a desejar. O nosso não foi planejado, tanto que quando a gente saiu do curso, a gente ficou falando pra

segunda turma pra eles cobrarem um estagio digno, porque eles não deram muita assistência, poucos foram os que foram pra uma escola de dança, ou então uma escola separada particular para estagiar. A única dificuldade era essa de entrar na sala assim de uma disciplina que não é a tua área e aí tu ficar sentada e prestar atenção (A.P.P.05).

Os desafios a serem vencidos pelo Curso de Licenciatura em dança da Universidade Federal do Pará vão além daquilo que está previsto já que de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso versão 2007 (p.8) e 2011 (p.16), os profissionais formados pelo referido curso poderão atuar na Educação Infantil, Ensino fundamental e Médio, Escolas e academias especializadas em dança, dentre outros. Isso significa dizer que o estágio supervisionado assume papel indiscutível, pois permite aos futuros professores experimentar cada um desses espaços nas suas especificidades e demandas. O quadro10 identifica os lugares de estágios dos professores.

Quadro 10: espaço onde os professores estagiaram.

	Creche	--
Educação Infantil	Pré I	03
	Pré II	05
	Modalidade	
Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental	1ª Etapa	--
	2ª Etapa	--
	3ª Etapa	--
	4ª Etapa	--
Modalidade	1ª Etapa	--
	2ª Etapa	--
Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio	1º Ano	02
	2º Ano	03
	3º Ano	05
	4º Ano	02
	5º Ano	02
Ensino Fundamental – Séries Iniciais	6º Ano	02
	7º Ano	04
	8º Ano	06
Ensino Fundamental – Séries Finais	8º Ano	06
	9º Ano	03

	1º Ano	05
	2º Ano	04
Ensino Médio Regular	3º Ano	04
Curso Técnico	--	01
Corpo de Baile da UFPa	--	01
Turmas mistas	--	01

Fonte: Elaboração do próprio autor (2013).

Em relação ao estágio na Educação Infantil, 7,7% estagiaram somente no Pré I, 7,7% no Pré I e II e 46,1% somente no Pré II. Do total geral dos artistas-professores-pesquisadores 53,8% estagiaram na educação infantil, ficando o restante de 46,2% sem passar por este nível da educação básica.

Com relação a Educação de Jovens e Adultos, nenhum dos participantes vivenciaram o Estágio Supervisionado nesta Modalidade da Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Em se tratando do Ensino Fundamental Regular, 30,7% estagiaram somente no ensino Fundamental – Séries Iniciais; 38,5% somente no Ensino Fundamental – Séries Finais; 7,7% tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais do Ensino Fundamental; 7,7% em turmas mistas, por exemplo, alunos de várias séries das séries iniciais ou das séries finais em um mesmo tempo e ambiente para as aulas de dança; e 15,4% não frequentaram as turmas do ensino Fundamental no período do Estágio Supervisionado.

Em relação ao Ensino Médio, 100% dos professores frequentaram turmas desse nível de ensino. No curso técnico assim como em turmas mistas apenas 7,7% dos professores atuam em cada um desses ambientes.

Nós entendemos o estágio supervisionado como um exercício da prática pedagógica, assim como movimento de reflexão da realidade. Afirma Estrela *et al.* (2002) que a prática pedagógica deve:

✓ [...] centrar-se na *análise* de situações reais do exercício profissional; [...] orientar-se quer para o desenvolvimento da *competência técnica* quer para o desenvolvimento das *competências científicas, éticas, sociais e pessoais*; [...] contribuir para o desenvolvimento da *autonomia* do professor, implicando a *tomada de consciência de si e da situação onde age*; [...] focar *não apenas a sala de aula, mas toda a actividade do professor*, pelo que deve *dar-se atenção à variedade de contextos em que aquela pode desenvolver-se*; [...] privilegiar o *trabalho em equipa*, propiciador de momentos variados de observação, diálogo e de troca; [...] privilegiar espaços que favoreçam a *construção de um saber pedagógico* como resultado da *interacção entre os saberes já adquiridos e o questionamento*, provocado pela *vivência dos problemas profissionais contextualizados*.

Diante do exposto, não podemos assumir o Estágio Supervisionado como momento de observação da prática alheia e aprender com ela sem nenhuma possibilidade de intervenção e de reflexão, como afirma Pimenta (2012, p.1991) de teorização da realidade.

No que tange a relação teoria e prática, tanto Nóvoa (1997) quanto Contreras (2002) e Giroux (1997) nos ajudam a pensar que o exercício de olhar a realidade e de nela agir deve ser assumido a partir de um posicionamento crítico-reflexivo, em que o professor seja capaz de pensar não só modos de lidar com os problemas oriundos da cotidianidade da sala de aula, mas também a relação dessa cotidianidade com o contexto social mais amplo.

Embora existam questões a serem pensadas a partir no estágio na formação do professor é importante destacar marcas positivas desse processo que se expressam não só na associação livre de palavras, a exemplo de **aprendizado, descoberta, importante, peça fundamental para formação, melhoramento, interação, aperfeiçoamento, preparação, processo de descoberta** que foram termos associados ao estágio.

Das salas da Universidade, por meio daquilo que está estabelecido no seu Projeto Político Pedagógico para as salas da escola da Educação Básica, a partir do Estágio Supervisionado já se apresentam desafios que o Curso de Licenciatura em Dança da UFPA deverá buscar superar, agora nos reservamos a destacar aquilo que, para nós, representa mobilizações mais amplas, por meio

das quais poderemos garantir o lugar que a arte deve ocupar no interior das escolas brasileiras.

É a resignificação das políticas curriculares voltadas para o ensino da Arte assim como das representações sociais partilhadas pela escola que vislumbramos “novos” tempos para a dança e seu ensino na Educação Básica, tempos estes que denotam a ocupação de um lugar, até então representado pelo não-lugar. A cerca dessa questão trataremos a seguir.

5.4 – As Políticas curriculares e a Dança na escola: o não lugar da dança e de seu ensino

Iniciamos este tópica com uma fala de Barbosa (2007) que sintetiza muito do que desejamos dizer no decorrer deste subitem e que vai ao encontro da ideia de não lugar adotado nesta tese. Diz a referida autora que:

Aqueles que defendem a Arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre as emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar (p.21).

O não lugar se constitui, na nossa compreensão, como outro espaço/tempo produzido no processo de formação do professor para o ensino da dança e do exercício da docência, produzido na acepção de Augé (1994) pela cultura localizada em um tempo-espaço móvel, pela fluidez da identidade. Essa é outra discussão que se agrega ao debate da formação de professores para o ensino da dança.

Embora o autor apresente seu *constructo* voltando-se para uma lógica de transitividade do indivíduo na sua constituição identitária, afirmando que “a individualidade absoluta é impensada” (1994, p.23), dada a condição de inter-relação entre o indivíduo e o coletivo, irei assumir uma compreensão de não lugar orientada pela negação de um espaço de pertencimento. Negação não declaradamente posta, mas representada socialmente pelas imagens e sentidos que os professores produzem a cerca de como se percebem.

Vamos iniciar esse debate do não lugar trazendo algumas questões do ponto de vista legal sobre o ensino de arte no Brasil. Questões estas que produzem certa realidade tanto para quem ensina arte, quanto para quem deveria ter acesso a ela.

A legislação em vigor sobre arte/educação, contexto no qual vislumbramos a dança, mesmo que nem sempre façam desses documentos legais referência explícita a essa linguagem artística, se materializa na Constituição Federal de 1988, Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, este último, com uma sessão específica para a dança, tanto na educação infantil quanto nos primeiro, segundo, terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental e no ensino médio. Além desses, algumas resoluções, pareceres e projetos de Lei também constituem as bases legais da arte como parte integrante do currículo da educação básica.

A Constituição Federal de 1988 tem como um de seus princípios, expresso no Art. 206 a seguinte assertiva: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, **a arte** e o saber (grifos nossos).

Tomando como ponto de partida esse princípio, julgamos significativo pensar o lugar ocupado pela dança na escola já que a arte é visibilizada na nossa Carta Magna como um dos elementos constitutivos do processo educativo dos brasileiros.

No Artigo 210 da referida Constituição é explicitado também que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar

formação básica comum e respeito aos **valores culturais e artísticos**, nacionais e regionais.

À medida que a arte é apresentada como parte integrante do processo de aprender, ensinar e pesquisar, processos esses mais visíveis no contexto universitário, isso significa dizer que a dança como uma das quatro linguagens artística congrega esses possíveis encaminhamentos favorecedores da formação humana já que compõe as manifestações culturais de qualquer povo.

Embora seja a obrigatoriedade da arte enquanto contributo sociocultural um fato do ponto de vista legal, isso não significa dizer que as linguagens artísticas tenham sido contempladas no cotidiano da vida escolar da educação básica brasileira.

Fazemos tal afirmativa a partir das experiências acumuladas como alunos e posteriormente como professores ao longo da nossa história de formação e de atuação profissional.

Enquanto alunos, essa assertiva se materializa à medida que fazendo uma avaliação das experiências vivenciadas na educação básica nos vemos tendo sido conduzidos por tentativas frustradas, com destaque para uma ou outra linguagem artística, por professores que em função da formação que apresentavam ou da ausência de formação, foram incapazes de contribuir para familiarização de discentes com arte, de modo geral, ou pelo menos com alguma das linguagens artísticas.

Na condição de professores, tendo que dividir juntamente com outros colegas de trabalho a disciplina educação artística para completar carga horária mínima de 200 horas, éramos colocados em uma condição de atuação profissional que não apresentava significativas condições de fazer da arte um veículo potencializador da formação humana.

A nosso ver, esses são apenas alguns indícios das condições em que a arte foi sendo conduzida nas últimas décadas em nosso país, se contrapondo ao que defende Ferraz e Fusari (2010), que professor de arte precisa saber arte,

saber ser professor de arte, que por extensão, o professor de dança precisa saber dança, saber ser professor de dança que, para tanto, necessita de uma formação capaz de agregar as especificidades da arte e as especificidades da educação escolar e dos níveis de ensino que compõem a educação básica, já que é nela que a arte é legalmente obrigatória.

É importante fazer referência aos enviesamentos que, de modo geral, configuram, em grande medida, a legislação educacional brasileira. Um exemplo claro que pode ser explicitado por meio da Lei 5.692 de 1971 e a configuração da formação de professores para o ensino da arte neste período que para dar conta da obrigatoriedade prevista na Lei foi criada a licenciatura curta (entre 1 ano e meio e dois anos) e a licenciatura plena para a complementação (com mais 1 ano e meio ou dois anos). Essa ação visava minimizar a carência de profissionais qualificados para garantir atuação polivalente que privilegiasse o fazer artístico manual sem relações com o ensino da arte e sem uma reflexão teórica capaz de garantir encaminhamentos pedagógicos que possibilitassem, a partir das linguagens artísticas, maior possibilidade de atuação do ser humano na sociedade.

Em se tratando da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.294 de 1996, é válido apresentar os pontos que dizem respeito a obrigatoriedade do ensino de arte, expresso no § 2º do Artigo 26, que apresenta a seguinte redação: § 2º O ensino **da arte** constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a **promover o desenvolvimento cultural** dos alunos (grifos nossos).

Quanto à obrigatoriedade do ensino da arte, a LDBEN 9.394/96 reafirma o que propõe a Constituição Federal o que para nós representa a possibilidade de implementação de uma política de Estado que assegure ao seu povo brasileiro o contato com as diversas formas de manifestações artísticas aglutinadoras da nossa diversidade cultural, tendo ainda a possibilidade de, por meio delas, fortalecer a construção de um pensamento crítico capaz de colocar em xeque as nossas condições de existência, criando mecanismos de resistência contra o poder hegemônico que vem fortalecendo as fissuras no tecido social, gerando as

condições humanas marginais, assim como de criar movimentos de mudanças que congreguem as demandas sociais, políticas e econômicas da contemporaneidade.

Na referida Lei, damos destaque ao segundo princípio presente no Art. 3º que reforma o pertencimento da arte no processo formativo escolar do indivíduo. Segundo esse princípio o ensino será ministrado com base na: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, **a arte** e o saber (grifos nossos).

Esse princípio é mantido tal qual disposto na Constituição de 1988, o que para nós reflete duas questões que devem ser levadas em consideração. Por um lado, a arte é colocada como obrigatoriedade, mas por outro, não explicita de que perspectiva de arte as Leis se referem.

Fazemos esse apontamento porque, o que temos percebido no contexto da Educação Básica são movimentos isolados pelos professores de educação artística que a depender da habilitação que possuem tendem para uma das linguagens. São desenvolvidas atividades específicas da habilitação que possuem onde geralmente o teatro, a dança e a música como prática social e artística são colados em segundo plano, sendo focado, na maioria das vezes, as artes plásticas em função da facilidade de tratá-las do ponto de vista de conteúdos e das condições estruturais da escola.

No caso do teatro e da música, podemos dizer que são experimentadas por iniciativas de pequenos grupos de alunos, às vezes motivados por algum professor, enquanto que no caso da dança o professor de educação física se vê obrigado a assumir a responsabilidade da apresentação de “espetáculos” em função da disciplina na qual é lotado. Vale ressaltar que embora a dança se constitua como conteúdo do currículo da formação dos licenciados em educação física no Brasil, em muitos casos, essa disciplina não é ministrada por um profissional com essa formação.

Parece-nos que a ideia de arte explicita na atual Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não deixa claro a presença

das quatro linguagens artísticas, fazendo parecer que ensinar arte se configura a partir de uma única lógica, tanto para a dança, as artes plásticas, a música e o teatro, embora sejam notórias as especificidades de cada uma dessas linguagens.

O Artigo 4º, se referindo ao dever do Estado com educação escolar pública, assegura que esse processo educativo será efetivado mediante a garantia de: V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da **criação artística**, segundo a capacidade de cada um (grifos nossos).

Questionamo-nos a cerca das condições para o processo de criação artística em um contexto escolar onde a formação docente, em muitos casos, não garante sequer uma relação de pertencimento desses profissionais ao contexto das linguagens artísticas.

Até o presente momento tomando como referência as bases legais fazemos referência à arte no contexto da educação básica sem nenhuma especificidade da linguagem artística que compõe nosso objeto de investigação. A partir daí, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais adentramos na discussão da dança na escola, embora até presente data não exista uma Lei que exija, especificamente, a inserção da dança no currículo.

O que se anuncia como encaminhamento de projeto de lei são duas propostas em tramitação no Senado, uma voltada especificamente para a obrigatoriedade da música na Educação Básica (Projeto de Lei do Senado Nº 330/2006). A outra contempla as Artes Plásticas e Cênicas (Projeto de Lei do Senado Nº 337/2006) onde a dança não é mencionada.

É preciso pensar com relação a esse segundo projeto, isso porque se entendemos as artes cênicas (chamadas ainda de artes performativas) a exemplo do teatro, da ópera, da dança e do circo, como as formas de arte que se desenvolvem num palco ou local de representação para um público, logo todas elas compõem esse possível quadro a ser trabalhado na escola.

Seria esse projeto de Lei uma proposta que agregará essas quatro distintas, embora, às vezes complementares, ou se trata de uma proposta específica para o teatro ou para a dança ou para a dança e o teatro?

Nossa suspeita é de que seria para essas duas linguagens, isso porque no Brasil existe licenciatura em Dança e Teatro e, sendo a formação de professor pela via da licentura um pré-requisito para o exercício da docência, logo deduzimos que ópera e circo não podem compor esse quadro haja vista que não existe formação em nível universitária, nessa perspectiva, nas universidades brasileiras.

Ainda dentro dessa discussão das bases legais que cerca o ensino da arte na Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais de arte (2000) reafirmam a importância do ensino de arte. De acordo com este documento:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (p.11).

A dança é destacada como uma das quatro linguagens artística nos parâmetros curriculares nacionais, compondo com as artes visuais, a música e o teatro, a expressão máxima da arte na escola. Afirma Marques (2001) que apesar de sua importância na escola, muitas vezes a dança é mencionada apenas em datas festivas como em festas juninas, dia das mães, dia do folclore e outras festividades ou como atividade extracurricular.

No dizer da referida autora (2012, p.5) “A dança, enquanto arte, tem o potencial de trabalhar a capacidade de criação, imaginação, sensação e percepção, integrando o conhecimento corporal ao intelectual”. Todavia, embora já

vislumbrado esse potencial nas políticas públicas que garantem o ensino dessa linguagem, ainda percebemos sua marginalidade no contexto escolar brasileiro.

A marginalidade da dança pressupõe a marginalidade do profissional da dança. Daí a necessidade de pensar, ainda que de forma tangenciada, a identidade desse profissional, isso porque professores são o que são não só pelo processo de formação vivenciado na universidade pela via da licenciatura, mas também pelo que constrói no contexto social no exercício da sua prática (TARDIF, 2000). Alguns professores dão ênfase a essa questão quando destacam:

As pessoas não sabem o que é ser professor em uma escola. Não há uma sala organizada, um horário certo, não demonstram importância para o que nós fazemos, tanto faz a gente estar lá ou não. (A.P.P.01).

Não saber em que local você pertence dentro da escola, qual o seu lugar ali dentro, pra quê você está ali não é fácil, dá vontade de desistir. (A.P.P.03).

Muitas escolas não tem um espaço próprio para a dança. Então se você não tem espaço, não tem o entendimento da escola da importância, aí fica difícil trabalhar. (A.P.P.08).

A gente tem que brigar com muita gente pra ir pra outro lugar que não é esse que todo mundo quer reservar pra mim. Não sei se é possível uma formação de professores de dança com um sistema educacional onde a dança não tem espaço. Precisamos ganhar esse espaço, marcar esse lugar. (A.P.P.13)

O não lugar também se constitui a partir do que se representa em termos de profissionalidade. Daquilo que não é visibilizado, do que não é valorizado. O não lugar marginaliza também pela via da ocupação que se faz fora de princípios considerados constitutivos de uma profissão, a exemplo da formação exigido para

atuar em um determinado ramo na sociedade, como destaca uma das professoras.

A.P.P.01 Ainda há muitos profissionais que atuam na área da docência em dança, mas não são licenciados. Então fica aquele conhecimento muito empírico, muito da vivência de dez anos, da vivência de quinze anos. Embora eu não possa falar que essa pessoa não tem capacidade. (A.P.P.01)

Embora se questione o exercício da docência de profissionais sem a devida formação universitária, entre os próprios egressos, as primeiras experiências do ensino antecedem o processo de formação. Desse modo, é preciso pensar que essa prática se manifesta no dia a dia das sociedades, independentemente de um processo de formação específico.

Talvez o ponto chave dessa questão é o fato de que pensar o ensino da dança em espaços alternativos, a partir de projetos de inclusão, em escolas de dança, como atividade complementar do currículo escolar tenha um sentido que não dá o devido mérito a esse campo de conhecimento que se mostra promotor, tal qual os demais campos, da formação humana.

Ensino de dança na escola, como parte do currículo da educação básica, por exemplo, demanda reconhecimentos de outros elementos próprios do processo educativo que apresentam maior visibilidade no contexto escolar.

Não obstante, o não-lugar, a negação da com dição de docência se produz pela condução do trabalho pedagógico do professor de dança ou mais, da indisponibilidade de tempo e espaço para exercer a docência. Educação é processo, é movimento e prescinde de tempo para que novos saberes se conformem na individualidade social de cada indivíduo, no qual o currículo ocupa lugar de destaque.

O currículo corresponde, de acordo com Moreira e Tadeu (2011), tanto a uma questão de conhecimento como de identidade. Ele [o currículo] “está implicado em relações de poder o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (p.14). Ainda de acordo com os referidos autores “o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (p.14).

Pelo currículo somos capazes de apreender a organização e hierarquização do conhecimento e como consequência das representações sociais que orientam os grupos em relação a esse modos de organização, em função do valor atribuído a cada campo de conhecimento.

Vimos trazendo desde o início desta tese discussões em torno do lugar que o campo da arte/dança no ocupa na sociedade e, por consequência, na escola e percebemos que, justamente, em função dessas relações de poder que se estabelecem entre os campos de conhecimento é que a dança e o professor de dança são levadas a ocupar o não lugar em a relação a escola.

É possível afirmar, após a discussão dos subitens que compõem a seção de análise desta pesquisa e as categorias constitutivas de cada um, que as representações sociais dos professores sobre sua formação se constituem a partir do encontro dos lugares de artista, docente e pesquisador, embora cada um desses lugares carregue contradições quando da sua relação com o contexto social, seja ela da formação ou da atuação profissional. Esse entre lugar, do ponto de vista do contexto social gera o não lugar e, como tal, a negação da arte e, dentro dela da dança, na cotidianidade da sociedade como um todo e, por consequência também na escola.

A conformação das representações sociais dos professores pesquisados está diretamente relacionada a identificação pessoal; a certificação, reconhecimento e inserção profissional e a relação entre teoria e prática. Contudo, a certificação, reconhecimento e inserção profissional é a marca maior no processo de ancoragem e objetivação das representações sociais, pois, na

nossa compreensão, adicionam a questão da identificação pessoal como processo embrionário, gerador da busca da certificação, reconhecimento e inserção no mercado de trabalho. Em se tratando da relação entre teoria e prática, esta pode ser concebida como parte da dinâmica vivida no processo de certificação profissional.

Podemos agregar também às imagens de certificação, reconhecimento e inserção os sentidos psicossociais atribuídos à dança, as políticas curriculares e a dança na escola que trazem indícios da necessidade de redefinirmos as teorias do senso comum sobre dança e seu ensino como mecanismo que orientam modos de se perceber arte na Educação Básica.

EU NO PALCO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilhamos do fascínio de pensar, de escrever, de nos aproximarmos de uma dada realidade, de nos inspirarmos nas tantas histórias e teorias que visam construir pontes entre o absoluto e o relativo, entre o projetado e o vivido, entre as imagens e os sentidos que se processam entre grupos, sobre o conhecimento reificado no universo do senso comum.

Finalizamos o percurso dessa caminhada que segue, ainda com muitos questionamentos sobre a realidade, particularmente sobre Educação e Dança, sobre Formação Docente e o Ensino da Arte na Educação Básica. Todavia, nosso tempo de pausar a encenação que arquitetamos, traz no baú dos nossos constructos, alguns achados. Para nós, significativos achados.

Para tanto, retomaremos ao problema norteador da escritura desta pesquisa, assim definido: Como se constituem as representações sociais de egressos do Curso de Licenciatura em Dança da UFPA sobre sua formação docente e quais as implicações dessas representações dessas representações para o ensino da dança na Educação Básica?

Como tese que responde a esse problema podemos dizer que elas se constituem no entre-lugar gerado do encontro entre arte, docência e pesquisa, envolto pelas experiências construídas antes, durante e depois do Curso de Graduação, atravessadas por contextos sociais variados que ainda reforçam o ensino da dança como uma necessidade secundária na vida do ser humano. Como implicações dessas representações podemos vislumbrar o abalo do não lugar da dança na Educação Básica na medida que esses profissionais podem ser percebidos como um campo de forças em construção capaz de produzir contra discursos em relação ao ensino da dança na Educação Básica.

Ficou evidente que as implicações do ensino da dança na Educação Básica, em termos de desafios a serem vencidos, estão muito mais condicionadas ao modo como as linguagens artísticas são concebidas, tanto nas políticas curriculares quanto no modo como esse currículo é praticado na escola. Essas implicações suscitam muito mais a resignificação das Representações Sociais cultivadas no currículo e, por conseguinte, na escola, já que o processo de

formação dos professores de dança revela ressignificação entre as representações antes e depois da entrada no Curso de Licenciatura em Dança da UFPA.

Para chegar a essa respostas viajamos a partir dos objetivos da pesquisa nas histórias de vidas dos professores e verificamos que em relação ao perfil desses profissionais (primeiro objetivo) é possível identificar um grupo constituído de variadas experiências com dança anterior a licenciatura, com marcas do folclore, da dança clássica, moderna, contemporânea, dentre outras. São professores, na sua maioria jovens, com perspectivas de atuação profissionais que variam entre os inúmeros contextos indicados pelo Projeto Político Pedagógico do Curso.

No que tange os sentidos da dança (segundo objetivo) percebemos que existe uma sucessão de tempos/contextos a partir dos quais a dança é concebida, assim como das projeções que essa linguagem artística suscita nesses professores, que vem desde a infância e a adolescência até a entrada e saída do Curso de Licenciatura em Dança.

Em se tratando das ancoragens e objetivações (terceiro objetivo) é possível perceber uma extrema necessidade de certificação, reconhecimento e inserção profissional que, na nossa compreensão, é reflexo do não lugar que a arte ainda ocupa no contexto da das Políticas Curriculares e da Educação Básica, essas duas questões discutidas no quarto objetivo da pesquisa, o que suscita a necessidade de ações articuladas entre a universidade, a escola e as forças que operam em torno das políticas curriculares.

Precisamos reafirmar após essas primeiras assertivas que a dança assume uma importância incondicional na vida do ser humano. Baseado em fatos reais, o filme denominado “Vem Dançar”, protagonizado por Antônio Bandejas e ambientado em um bairro periférico nos Estados Unidos pode ser tomado como um exemplo significativo e corroborativo da nossa assertiva.

Pierre Dulaine é o nome do professor, inspirador do filme, que depois de uma carreira brilhante decide colocar seus serviços de professor de dança de

salão a disposição de escolas públicas. Apesar da intenção o referido professor não recebera de imediato a aprovação da comunidade, isso porque, tanto os diretores, professores quanto os pais não aprovavam esse tipo de atividade na escola e tão pouco os alunos. Depois de muita insistência, o referido professor conseguiu estabelecer uma dinâmica de atividades de dança em várias escolas públicas nos Estados Unidos e partir daí instaurar no currículo oficial deste país a presença da dança. O Programa de dança do referido professor faz parte do currículo escolar, não é um programa optativo, não é um programa pós-aula e está aberto a todas as crianças.

O referido professor é definido pela produtora do filme, Diane Nabatoff, como “Um professor 100% devoção”. Afirma Antônio Bandeira, ator protagonista do papel, que a grande máxima ouvida do referido professor é que “a dança não são os passos, é o que está entre os passos, isso é dança”. “Devemos ensinar habilidades para a vida”.

O filme possibilita que pessoas oriundas de várias culturas estabeleçam contato, convivam e dançam. A partir daí criam respeito umas pelas outras, porque a dança nos possibilita o toque, o olho no olho, a entrega. Essa é a proposta curricular do professor, por meio da dança de salão, a de produzir encontros entre os diferentes.

Entendemos que O curso de Licenciatura da UFPA não está longe disso, possibilita o encontro, por exemplo, da dança contemporânea, do folclore, do balé, por meio de seus professores, da mesma forma como possibilita a partir das experiências trazidas pelos acadêmicos. Contudo, precisamos considerar que, para além do encontro é preciso entender a dança como uma possibilidade da construção da personalidade de crianças e jovens. Em uma das cenas do filme o ator Antônio Bandejas, no papel do professor Dulaine, tenta convencer a associação de pais e mestres da importância da dança para os jovens que cumpriam detenção por apresentarem condutas desviantes na escola.

O protagonista do filme, depois de solicitar que a diretora da escola dance com ele, conduzindo-a e orientando os movimentos dela na sala de reuniões,

afirma para a referida associação: “Se ela permite que eu a conduza é porque ela confia em mim, mas mais do que isso, está confiando nela mesma. Agora se a filha de vocês de 16 (dezesesseis) anos é forte e segura e confia nela mesma, ela não vai deixar que qualquer idiota a engravide. E se seu filho poder aprender a tocar uma garota com respeito, como ele vai tratar as mulheres durante a vida dele? Então é isso que eu ensino aqui nessa escola, eu ensino dança, e com isso eu ensino o valor do respeito, do trabalho em equipe e da dignidade. Isso os ajudará a ter uma visão do futuro que eles podem ter.

Percebemos a formação do campo da dança a partir dos cursos de licenciatura e bacharelado, das pós-graduações em dança, artes, artes cênicas que como espaços de produção e circulação de conhecimento nos possibilitam pensar que não faz mais sentido conceber a dança e as demais linguagens como atividades optativas ou pós-aula, mas sim como atividades curriculares oficiais como afirma Pierre Dulaine. Essa situação faz sentido se entendemos que apenas alguns conhecimentos devem ser ensinados nas escolas e que são eles os únicos capazes de contribuir com a formação dos discentes.

Não podemos mais admitir que a responsabilidade de ensinar dança na escola seja tomada por aqueles que, por esforço próprio, por opção, devoção, sejam quais forem as forças motivadoras, se mobilizam para esse fim. O Ensino da arte está estabelecido em lei, desde a nossa Carta Magna de 1988, até a LDB 9.394 de 1996, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A dança, o teatro, a música e as artes visuais necessitam estabelecer mais diálogos, se aproximarem para, politicamente, também intervir nas questões referentes ao ensino da arte na Educação Básica. Precisam, na mesma medida, se aproximarem da Educação e de dentro dela pensar uma perspectiva de sociedade, de educação, de sujeito.

Não é possível para estes profissionais descolar das suas construções anteriores aquilo que os definem como o profissional na atualidade, da mesma forma como não é possível deslocar dessa condição um processo formativo acadêmico que representa a abertura para o reconhecimento e inserção

profissional que se efetua não só pela certificação, mas, sobretudo, pelo modo como a sociedade os concebe.

A formação docente é para nós, fruto de uma construção processual, portanto, nem vocação e nem acidente, mas a história produzido por tempos, espaços, pessoas, vivências por meio das quais é possível constituir um sujeito incluso, referenciado nos fragmentos produzidos tanto nas lógicas de formação universitárias e fora delas.

Nosso modo de viver o tempo de agora, tempo esse com marcas das crises que se instauraram em torno das verdades que, por muito tempo, povoaram nossas mentes e modo de viver a nossa condição de humano mudou. Esse tempo se mostra propenso a redefinições, recontextualizações, alargamentos e esgarçamentos da realidade sem, contudo, potencializar nossa capacidade de percepção do mundo.

Por esse motivo tem sido colocada a disposição da sociedade uma variedade de discursos produzidos por intelectuais contemporâneos filiados a vários campos teóricos que reforçam a ideia de que estamos passando por um momento de crise. Crise política, social, econômica, moral, que afetam diretamente a organização, a atuação e o papel das instituições, a exemplo das universidades e das escolas da Educação Básica, por vezes, muito mais influenciadas pelas ações unilaterais dos governantes, tanto no âmbito nacional quanto das ações dos organismos internacionais, do que por aqueles que, verdadeiramente, se colocam na ação de concretização dessas definições.

A visibilidade imputada à universidade e seu potencial transformador nos faz defender a ideia de que suas concepções em torno de crise nos ajuda pensar as crises produzidas pelos processos formativos, pelas políticas públicas e pela escola em torno da condição de atuação profissional do professor de dança.

É no contexto deste debate que a universidade assume papel estruturante de uma profissão, uma vez que, além de oferecer elementos para a formação dentro das especificidades disciplinares, também agrega o debate de questões

mais amplas, que irão atuar diretamente na cotidianidade desses futuros profissionais, como aquelas de ordem política, econômica, social e cultural.

No caso do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará, entendemos que, cabe à mesma pensar não só uma identidade para o referido curso que se mostra marcado pelo encontro de dois grandes campos – a educação e a arte – como também o sentido que ele pode assumir por meio de seus egressos na Educação Básica e, por consequência, na sociedade como um todo.

Infelizmente em relação ao campo da arte, a desprofissionalização é demarcada, sobretudo, pelo lugar que esse campo disciplinar ocupa na sociedade e, conseqüentemente, na escola, fruto de um currículo hierarquizador, marginalizador e demarcador de lugares.

O currículo praticado na escola nos permite visualizar a marginalidade dos profissionais que atuam a partir das linguagens artísticas com cargas horárias insignificantes, horários impossibilitadores da realização de um trabalho mais consistente, da falta de um ambiente adequada ao desenvolvimento das atividades e da defesa da não reprovação nessa disciplina, são exemplos que evidenciam essa desprofissionalização, muito mais acentuada para esses professores do que para aqueles oriundos do campo da linguagem, da lógica, etc.

Associado a isso tudo, o modo como a universidade se movimenta para atuar na formação desses profissionais também é um aspecto a se considerar. Não acreditamos na profissionalização produzida exclusivamente a partir do espaço de atuação profissional do professor, mas também como resultado daquilo que foi construído na formação inicial oferecida na universidade, sobretudo, no que tange a consciência política desse profissional em relação ao grupo que pertence.

Como um constructo político-social, a profissionalização docente se constitui tanto pela experiência que se constrói enquanto aluno, quanto pelos processos de formação para a docência, do acúmulo da experiência no contexto

de atuação profissional e social, das influências dos organismos deliberativos, administrativos e pedagógicos.

Fala-se em crise moral, econômica, educacional, na saúde, na política, etc.. Isso nos faz pensar que são crises de inúmeras ordens, produtoras de uma crise mais ampla que congrega cada um desses fatores mencionados. Não seria exagero afirmar que passamos por uma crise em relação a nossa própria condição humana.

Se a crise é uma constatação do nosso tempo, logo, é preciso pensar possibilidades de mudanças, tanto a partir do campo universitário (da formação), quanto do campo escolar (do ensino) e sindical (da atuação política), que coloquem em xeque as construções de ordem subjetivas, amalgamadas no imaginário social pela via das representações sociais, tecidas a partir dos processos de comunicação, estabelecidos no contexto social imediato e produtoras de objetividades que, na maioria das vezes, não atende as necessidades e direitos de todos.

Colocamos em evidência questões de ordem social, nas quais a educação se inclui e a relação direta com o que temos reproduzido em termos de modelo mercadológico, que fundamenta o capitalismo pela via da educação, como um mecanismo de transposição de problemas muito mais complexos de serem solucionados, e que atingem a cotidianidade da universidade e da educação básica, a exemplo do lugar que a arte ocupa nesses contextos.

Sendo a escola um espaço cultural onde circulam e atuam os corpos, ela funciona como centro privilegiado da transmissão/reprodução do patrimônio cultural da humanidade. Embora a escola seja pensada como esse espaço potencializador no nosso tempo, em termos de espacialidade dessas possíveis práticas, o Brasil se mostra destituído dessa força de mudança que até então, secundariza a arte em detrimento de outros campos disciplinares, orientados pela racionalidade que desconhece o poder de subjetivação racional que tem a arte.

Secundarizar a arte, significa colocar a margem o profissional que, formado para o exercício da docência nesse campo de conhecimento, poderá

agregar as ações da escola frente ao processo da formação do educando e esforços para efetivar a função para qual a escola foi pensada enquanto instituição, a de formar sujeitos enquanto cidadãos, pertencentes a uma cultura, socialmente comprometido com a sua realidade.

Essas são questões que foram produzidas e reproduzidas pelo sistema vigente e que devem ser problematizadas, colocadas nos debates que estão na ordem do dia e que focam as condições de crise e de transformações pelas quais vimos passando desde o século passado e que se mostram longe de encontrar um fim, dada a condição de movimento, de inquietação, de fluidez, próprios do humano e acentuadamente presente na contemporaneidade.

A dança acompanha o homem desde os primórdios, mostrando-se significativamente necessária nos processos sociais; materializa culturas, saberes, organizacidades, temporalidades; é capaz de fazer o homem produzir e se relacionar com uma diversidade de sentimentos; possibilita usar os sentidos, estabelecer conexões entre o seu corpo, o corpo do outro, o corpo com o outro.

Como manifestação artística, e produção cultural, social e científica, ela se renova a cada dia entre homens e mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos, atravessa o tempo como um tempo do amanhã, do agora e do ontem, e não se esgota em mim e nem em ninguém.

Precisamos de arte da mesma forma como precisamos de comida, de água. Arte é conhecimento, é cultura, é história. É o ontem, o hoje e o amanhã daqueles que se fizeram humanos a partir de fragmentos do conhecimento científico, filosófico, teológico, mítico, empírico e artístico.

A inexistência de disciplinas específicas oriundas do campo da arte (dança, teatro, música e artes visuais), no currículo escolar é a prova cabal do não lugar da arte e, por consequência dos professores formados nestes campos disciplinares.

A dança nos torna seres humanos melhores, sensíveis, e nos possibilita o encontro com nossas ancestralidades. Dançando me fiz homem de vontades, de

história, revelador de aprendizagens produzidas no meu corpo, e na relação dele com outros corpos. Concluo esse processo com a missão de permanecer fazendo do meu corpo laboratório da dança e da mesma forma e com mesma força fazer da produção do conhecimento científico um meio de agenciar pessoas, grupos, a sociedade, para coletivamente pensarmos e propormos caminhos para ressignificar as imagens e sentidos do ensino da dança no Brasil.

REFERÊNCIAS

AIRES, Ana Maria Pereira. Universidade Federal de Pernambuco: **Políticas de formação inicial para professores do ensino fundamental**: um estudo sobre o currículo do Curso de Pedagogia da UERN. 2001. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife-PE, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**: São Paulo: Cortez, 2003.

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

ALONSO, Katia Morosov. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores**: sobre rede e escolas. Vol. 29 n. 104 Edição Especial 2008; Acesso em 15 de Abril de 2011. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/rev_apresentacao.htm

ALVES-MAZZOTTI, A.J. **Representações da identidade docente**: uma contribuição para a formulação de políticas. 2007 Acesso em: 03 de Maio de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a08v5715.pdf>

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, p.60-78, jan./mar. 1994.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.. **Representação do trabalho do professor das séries iniciais**: a produção do sentido de "dedicação". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008.

ALVES, Isidoro. A festiva devoção no Círio de Nossa Senhora de Nazaré. (2005) **Estudos Avançados**. 2005. vol.19 no.54 São Paulo May/Aug. 2005. Acesso em: 28 de Agosto de 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142005000200017>

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Acessado em: 10 de Junho de 2011. Disponível em: <http://caioba.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>.

ANDREOLI, Giuliano Souza. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS: **Representação de masculinidades na dança contemporânea**. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

ANGELIM, José Aurimar dos Santos. Universidade Federal do Pará: **Formação de professores de matemática**: um estudo sobre os aspectos formativos de docência dos licenciandos em matemática da UFPA. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém-PA, 2010.

ANJOS, F.V. dos S. Universidade do Estado do Pará: **Aprendi sobre saúde-cuidado fazendo arte**: representações sociais de jovens dançarinos de Almeirim-PA. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém-Pará, 2009.

APPLE, Michael W. **Políticas Culturais e Educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Porto Alegre, 1989.

AQUINO, Rita Ferreira de. Universidade Federal da Bahia – UFBA: **A constituição do campo acadêmico da dança no Brasil**. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia – UFBA, Programa de Pós-Graduação em Dança, Salvador-Bahia, 2008.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARRUDA, Ângela. Representações Sociais e Movimentos Sociais: Grupos Ecologistas e Ecofeministas do Rio de Janeiro. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998, p. 71-86.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

BALDOINO, Eduardo Ferreira. Universidade Federal do Mato Grosso: **A formação docente em Ciências Biológicas** - um estudo com professores iniciantes. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá-MT, 2008.

BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARRETO, Vicente de Paulo. Reflexões sobre os direitos sociais. *In*: SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). **Direitos fundamentais sociais**: estudos de direito constitucional, internacional e comparado. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008a.

_____. **O medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008b.

BELL, Judite, **Projeto de pesquisa**: Guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais .4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu. **Arte e Filosofia na profissionalidade**. Curitiba, PR: CRV, 2010.

BIASOLI, Carmem Lucia Abadie. **A formação do professor de arte**: do ensaio... à encenação. São Paulo: Papyrus, 1999.

BISSE, Jaqueline de Meira. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: **Dança e modernidade**. 2008. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas-SP, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal; Porto Editora, 1994.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 94, jan./mar. 1991.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 105, 1993. p. 83-119.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BORGES, Carolina de Campos; MAGALHÃES, Andrea Seixas. **Transição para a vida adulta**: autonomia e dependência na família. *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, v. 40, n. 1, pp. 42-49, jan./mar. 2009. Acesso em 13 de Setembro de 2013.

Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/3993/4140>

BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Juventude e Trabalho: desafios e trabalho e perspectivas para as políticas públicas. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957 Lei de criação da Universidade Federal do Pará.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado Nº 330/2006 voltada especificamente para a obrigatoriedade do Ensino da música na Educação Básica.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado Nº 337/2006) voltada para a obrigatoriedade do Ensino das as Artes Plásticas e Cênicas na Educação Básica.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&D, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 2006.

BRASILEIRO, Livia Tenório. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: **Dança – Educação física**: (in)tensas relações. 2009. 473. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas-SP, 2009.

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. Vol. 29 n. 105 Set/Dez. 2008; Acesso em 15 de Abril de 2011. Disponível em:
http://www.cedes.unicamp.br/rev_apresentacao.htm

BUENO, Belmira Oliveira *et al.* **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)**, 2006. Acessado em 20 de Abril de 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>

CAPRI, Fabíola Schiebelbein. Universidade Estadual de Ponta Grossa: As **Representações sociais da dança no contexto da educação física escolar**. 2010. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Ponta Grossa, 2010.

CARNEIRO, M. L. Tucci. **O racismo na História do Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

CARNOY, M. **Economía de la educación**. Barcelona: El Ciervo, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. *Revista Brasileira de Educação*. Set /Out /Nov /Dez 2003 N.24. Acesso em: 13 de Setembro de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>

CHAVES, E. O. C. O Liberalismo na Política, Economia e Sociedade e suas Implicações para a Educação: uma defesa. In LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís (Orgs). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo Cortez, 2002.

COSTA, Elaine Melo de Brito. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: **O corpo e seus textos: o estético, o político e o pedagógico na dança**. 2004. 228 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Campinas-SP, 2004.

COSTA, Claudio F. O que é 'arte'? **Artefilosofia**, Ouro Preto, n.6, p. 194-199, abr.2009 Acesso em: 25 de Agosto de 2013. Disponível em: http://www.raf.ifac.ufop.br/pdf/artefilosofia_06/artefilosofia_06_04_diversos_03_claudio_costa.pdf

CUNHA, O. M. G. da. “Bonde do mal: notas sobre território, cor, violência e juventude numa favela do subúrbio carioca” In: REZENDE, C. B; MAGGIE, Y. (Orgs.). **Raça como retórica: a construção da diferença**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DALL'OLMO, Alecssandro. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS: **Bailarino-ator-autor, a experiência do corpo biográfico no fazer de companhias gaúchas**. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. O que é filosofia? Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez, 1999.

DERRIDA, Jacques. **A diferença**. In: _____. *Margens da filosofia*. São Paulo: Papyrus, 1991.

_____. **A escritura e a diferença**. 2. ed. São Paulo (SP): Perspectiva, 1995.

DORSCH, Friedrich; HÄCKER, Hartmurt; STAPF, Kurt-Hermann. **Dicionário de Psicologia**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão e equipe. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

EAGLETON, T. **Depois da Teoria**. Um Olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

EHRENBERG, Mônica Caldas. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: **A dança como conhecimento a ser tratado pela educação física escolar**: aproximações entre formação e atuação profissional. 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Campinas-SP, 2003.

EHRENBERG, Mônica Caldas. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: **O currículo de licenciatura em educação física**: a dança em questão. 2008. 168 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Campinas-SP, 2008.

ESTRELA, T., Esteve, M. & Rodrigues, A. (2002). **Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal**. Porto: Porto Editora, INAFOP, Caderno de Formação de Professores.

FAZENDA, Ivani. (Org.) **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**: Fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **A Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Marcos Rodrigues. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: **Vai ser bailarina!**: Um estudo sobre a construção de identidade e de luta por reconhecimento. 2009. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas-SP, 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: fundação Getúlio Vargas, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. Ed. Totalmente revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Tânia Mara Gali. Epistemologia. In: STREY, Maria da Graça Corrêa. **Psicologia Social Contemporânea**: livro-texto. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

Fórum de Pesquisa em Arte (1.: 2002: Belém-PA) Anais: **Arte e Linguagem** – Belém, 2002.

Fórum de Pesquisa em Arte (2.: 2004: Belém-PA) Anais: **Arte, corpo e Tecnologia** – Belém, 2004.

Fórum de Pesquisa em Arte (3.: 2006: Belém-PA) Anais: **Arte, Hibridismo e Interculturalidade** – Belém, 2006.

Fórum de Pesquisa em Arte (5.: 2010: Belém-PA) Anais: **Provocações – Transformações** - Revoltas – Belém, 2010.

FRAYZE-PEREIRA, João A.. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 1994, vol.14, n.1-3, pp. 14-21. ISSN 1414-9893. Os limites da arte: a abertura para a psicologia. Acesso em 25 de Agosto de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v14n1-3/04.pdf>

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRAYZE-PEREIRA, João A.. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 1994, vol.14, n.1-3, pp. 14-21. ISSN 1414-9893. Os limites da arte: a abertura para a psicologia. Acesso em 25 de Agosto de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v14n1-3/04.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação Política e Conscientização**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1977.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Helena C. L. de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada** Vol. 28 n. 100 - Número Especial - Maio/Ago. 2007; Acesso em 15 de Abril de 2011. Disponível em:

http://www.cedes.unicamp.br/rev_apresentacao.htm

FREITAS, Manuel da Costa. Logos, **Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia**. V.4. Lisboa/São Paulo: Verbo, 1989.

FRIEDMAN, M.. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, Coleção Os Economistas, 1982.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1994 (coleção Questões de nossa época. 24v).

GARCIA, M.M.A.; HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.S. **As identidades docentes como fabricação da docência**, 2005. Acesso em: 16 de Maio 2012 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Vol. 31 n. 113 Out/Dez – 2010; Acesso em 15 de Abril de 2011. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/rev_apresentacao.htm

GATTI, Bernardete A.; BARETO, Elba S.de S.; ANDRÉ, Marli E.D.de A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011a.

GATTI, Bernardete A. **Educadora e Pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b.

GATTI, Bernardete A. **Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial**. In: GATTI, Bernardete A. **Educadora e Pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b.

GEHRES, Adriana de Faria. **Corpo-Dança-Educação**: Na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

GEHRES, Adriana de F. **Dançar nas escolas apesar das escolas**: projeto em andamento. In: CONBRACE, 10., 1997, Goiânia. Anais. Goiânia, GO, 1997.

GIL, Robledo Lima. Universidade Federal de Pelotas: **Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas**: análise de uma hipótese curricular. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas-RS, 2007.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo educativo. **Educar em Revista**, núm. 19, 2002, pp. 231-252 Acesso em: 7 de Junho de 2013Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018108015>

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, R.J: Vozes, 1986.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

GUARESCHI, Pedrinho A. Psicologia Social e Representações Sociais: Avanços e novas articulações. In: VERONESE, Marília Veríssimo; GUARESCHI, Pedrinho A. (org.) **Psicologia do cotidiano**: Representações sociais em ação.Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GUATARRI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

HALL, S. Da **Diáspora**. Identidades e Mediações Culturais. Belo-Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

JODELET, Denise (org.); **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**; tradução de Lucy Magalhães. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JODELET, D. La representation social: fenômenos, concepto y teoría. In: Moscovici, Serge (org) - **Psicologia social**. Barcelona: Paidós, 1984, p. 469-494.

JODELET, D. Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie. In: Serge Moscovici (org), **Psychologie Sociale**. Paris, Presses Universitaires de France, 1990. - Resumo elaborado por Alda Judith Alves Mazzotti.

JODELET, D. **Representações Sociais um domínio em expansão**. As Representações Sociais. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 61-85.

KUNZER, Zeneida. **A formação de professores para o ensino médio**: velhos problemas, novos desafios de Acácia. Vol. 32 nº. 116 JUL/SET 2011; Acesso em 15 de Abril de 2011. Disponível em:

http://www.cedes.unicamp.br/rev_apresentacao.htm

LASTÓRIA, Andea Coelho. **La formación del profesorado y la mejora de la educación**. Vol. 28 n. 99 Maio/Ago. 2007; Acesso em 15 de Abril de 2011.

Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/rev_apresentacao.htm

LEAL, Indara Jubin; HAAS, Aline Nogueira. **O significado da dança na terceira idade**. 2006. Acesso em 20 de Outubro de 2013. Disponível em:

<http://www.upf.br/seer/index.php/rbceh/article/view/56/49>

LEITE, Elenice Moreira. Juventude e Trabalho: criando chances, construindo cidadania. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Políticas Públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2008.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. v. 27 n. 94 jan/Abril. 2006. Acesso em 15 de Abril de 2011.

Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/rev_apresentacao.htm

LIMA, Elaine Cristina Pereira. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC: **Que dança faz dançar a criança?** Investigando as possibilidades da dança-improvisação na educação infantil. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2009.

LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (Orgs). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

LOMBARDI, Jose Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e Educação - Debates Contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2007.

LOPES, Valdir Luiz. Universidade de São Paulo – USP: **A formação do professor de Língua Portuguesa e alguns aspectos retóricos de seu discurso**. 2005. 247 f. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo – USP, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2005.

LOPES, Claudivan Sanches. Universidade de São Paulo – USP: **O professor de geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. 258 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo – USP, Programa de Pós-Graduação em Geografia, São Paulo, 2010.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCK, Heloisa. A dimensão participativa da gestão escolar. **Gestão em Rede**. Brasília, v.20, p.13-17, agosto. 1998.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Acesso: 20 de Fevereiro de 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUCK, Heloisa. A dimensão participativa da gestão escolar. **Gestão em Rede**. Brasília, v.20, p.13-17, agosto. 1998.

LUNA, Sávio Jordan Azevedo de. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN: **O percurso da resignificação de si: do esporte à formação do professor de dança**. 2008. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2008.

MACHADO, Lara Rodrigues. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: **Capoeira e Dança na educação de adolescentes**. 2001. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Programa de Pós-Graduação em Artes, Campinas-SP, 2001.

MACHADO, Virginia. Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. **Revista Didática Sistêmica**. Volume1: 1 Trimestre: Outubro-dezembro de 2005.

MAÇANEIRO, Scheila Mara. Universidade Federal da Bahia – UFBA: **Pedagogia Crítica aplicada à dança no Ensino fundamental**. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia – UFBA, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Salvador-Bahia, 2008.

MADEIRA, M.. Representações Sociais e Educação: importância teórico metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa, UFPB, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 1998 N^o 9. Acessado em 13 de Maio de 2011. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/rev_apresentacao.htm

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e Representações Sociais: As dinâmicas da mente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARQUES, Izabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: DIGITEXTO, 2010a.

MARQUES, Izabel. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança. In: BARBOSA, A. M; CUNHA, F.P. Org. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. (Introdução e notas de Roger Dangeville) Trad. Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes, 1978.

MAZZOTA, M. J. S.. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTI, T.B. Investigando os núcleos figurativos como metáforas. **Jornada Internacional de Representações Sociais: Teoria e Aplicações**. Natal (RN), 25-28 de novembro de 1998.

_____. **Confluências teóricas:** representações sociais, sociolinguística, pragmática e retórica. Múltiplas Leituras, Universidade Metodista de São Paulo. Disponível em: <http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras>, 2008.

MEIHY, J.C.S.B. **Manual de História Oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MELO, L. A. R. de. **A prática pedagógica e a construção de saberes do biólogo no ensino de física na 8ª. série** / Luiz Arlindo Ramos de Melo. Belém, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MISI, Mirella. Universidade Federal da Bahia – UFBA: **Paradoxo da pós-modernidade na dança:** reflexos sobre o corpo e o espaço tempo no produto coreográfico. 2004. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia – UFBA, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Salvador-Bahia, 2004.

MOLINA, Alexandre José. Universidade Federal da Bahia – UFBA: **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia – UFBA, Programa de Pós-Graduação em Dança, Salvador-Bahia, 2008.

MONTEIRO, Albêne Lis. **Autoformação, histórias de vida e construções de identidade do/a educador/a (1999-2002)**. Tese de Doutorado. Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio & TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIEL JUNIOR, Jeferson Gomes. Universidade Estadual de Londrina: **Propostas de Formação Inicial de Professores de Matemática:** Um estudo de Projetos Político-Pedagógicos de cursos no estado do Paraná. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Londrina, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** Investigações em psicologia social; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A invenção da sociedade**: Sociologia e Psicologia. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Psicologia de las Minorias Activas**. Madrid: Ed. Morata, 1981.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 45-66.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Org. **Escrituras, imagens e sentidos**: saberes sobre o objeto de pesquisa em educação. Belém-Pará: Cromos, 2011.

NASCIMENTO, Diego Ebling do Nascimento; AFONSO, Mariângela da Rosa. A participação masculina na dança clássica: do preconceito aos palcos da vida. (2013) **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, p. 219 - 236, jan./jun.2013. Acesso em 20 de Setembro de 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

NÓBREGA, Terezinha Petrucuada. Epistemologia do corpo: A filosofia e a arte como atos de significação. In: SOARES, Carmem. **Pesquisa sobre o corpo**: Ciências humanas e educação. São Paulo: Autores Associados, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Ática, 1989.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. *et al.* Análises das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes. *et al.* **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *et al.* A construção da identidade docente: Relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.129, p.547-571, set/dez. 2006. Acesso em: 15 Maio de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v36n129/a0336129.pdf>

OLIVEIRA, Audrey Regina Carvalho. Pontifícia universidade católica de minas gerais – PUC Minas: **O professor de língua portuguesa da escola básica**:

formação, desafios e limites. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia universidade católica de minas gerais – PUC Minas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte - MG, 2010.

OLIVEIRA, I. A. **Saberes, Imaginários e Representações Sociais na Educação Especial**: A problemática ética da “diferença” e da exclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OSSONA, Paulina. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: **Educadores na roda da dança: formação-transformação**. 2006. 250 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas-SP, 2006.

PELLEGRIN, Ana de. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: **Filosofia, estética e educação**: a dança como construção social e prática educativa. 2007. 152 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas-SP, 2007.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Set-Dez 1999, nº 12, pp. 5-21 Acesso em: 28 de Agosto de 2013. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=o+professor+cr%C3%ADtico+reflexivo&btnG=&lr=>

PIMENTA, S.G. **Formação de professores**: Saberes da docência e identidade do professor. Acesso em: 25 Maio 2011 Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, Carla Silvia. Universidade de São Paulo – USP: **Aprender a ensinar**: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia. 2010. 253 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo – USP, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2010.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR: **A formação do Professor no Curso de Pedagogia**. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba-PR, 2010.

PIRES, V. **Economia da Educação**. Para além do capital humano. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

POLIDO, Nágila Euclides da Silva. Universidade de São Paulo – USP: **A formação de professores de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental**: implicações na leitura dos parâmetros curriculares nacionais. 2003. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo – USP, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2003.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. Universidade de São Paulo – USP: **A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares**. 1994. 280 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo – USP, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 1994.

POPKEWITZ, T.S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

QUERIOZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: do “Indizível” ao “dizível” In: SIMSON, Olga de Moraes Von. **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, 1988.

REZENDE, Cláudia Barcellos; MAGGIE, Yvonne (Orgs.). **Raça como retórica**: a construção da diferença. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

RIBEIRO, Luciana Gomes. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: **Os sentidos da dança**: construção de identidade de dança a partir da experiência com o ¿POR QUÁ? Grupo experimental de dança. 2003. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Campinas-SP, 2003.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. **Análise de conteúdo e análise de discurso**: aproximações e afastamentos na(re)construção de uma trajetória. Acessado em 22 de Agosto de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>.

RODRIGUES, Graziela Estela Fonseca. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: **O método BPI (Bailarino-Pesquisador-Interprete) e o desenvolvimento da imagem corporal**: reflexões que consideram os discursos de bailarinas que vivenciaram um processo criativo baseado neste método. 2003. 172 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Programa de Pós-Graduação em Artes, Campinas-SP, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19,p.37-50, set./dez. 2006. Acesso em 25 de Maio de 2010. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=237&dd99=view>

SÁ, Celso Pereira de – **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SACRISTÁN, J.Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. São Paulo: Artmed, 1998.

SAMPAIO, Maria do Céu de Souza. Universidade Federal da Bahia – UFBA: **A dança na realidade amazônica**: um estudo de caso da articulação da dança no programa de formação e valorização de profissionais da educação – PROFORMAR. 2010. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia – UFBA, Programa de Pós-Graduação em Dança, Salvador-Bahia, 2010.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **As ideias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Eleonora Campos da Motta. Universidade Federal da Bahia – UFBA: **Análise as Racionalidades presentes em atividades formais de dança para pessoas com (d)eficiência**: um estudo de casos múltiplos em Salvador – BA. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia – UFBA, Programa de Pós-Graduação em Dança, Salvador-Bahia, 2008.

SARAIVA KUNZ, Maria do Carmo et al. **Improvisação & Dança**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4 ed., Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SBORQUIA, Silvia Pavesi. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: **A dança no contexto da educação física**: os (des)encontros entre a formação e a atuação profissional. 2002. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Campinas-SP, 2002.

SCHAFFNER, Carmen Paternostro. Universidade Federal da Bahia – UFBA: **A dança expressionista alemã**: contribuições e incentivos para a dança na Bahia.

2008. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia – UFBA, Programa de Pós-Graduação em Dança, Salvador-Bahia, 2008.

SCHEIBE, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica**: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. Vol. 31 n. 112 Jul/Set. – 2010; Acesso em 15 de Abril de 2012. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/rev_apresentacao.htm

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Acesso em 20 de Outubro de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>.

SHULTZ, T.W. **O Capital Humano**: Investimentos em Educação. São Paulo: Zahar editora, 1971.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como Fetiche**: a poética e apolítica do texto curricular. Belo Horizonte : Autêntica, 2006.

SILVA, Cássia Ernani da; *et al.* O preconceito percebido por homens praticantes de *ballet* clássico. **Coleção Pesquisa em Educação Física** - Vol.5, nº 1 – 2007 - ISSN: 1981-4313.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo Comunicação e Cultura**: A dança contemporânea em cena. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

SMITH, Edward Lucie. Arte moderna, história da arte e crítica de arte. *In*: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. *Pensar a Prática* 6: 73-85, Jul./Jun. 2002-2003. Acesso em 12 de Abril de 2012. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/55/2648>

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança.** São Paulo: Papirus, 2006.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STREY, Maria da Graça Corrêa. **Psicologia Social Contemporânea:** livro-texto. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SUCHODOLSKI, Bodan. **Teoria marxista de la educación.** México: Grijalbo, 1968.

TADRA, Débora Sucupira Arzua, *et al.* **Metodologia do ensino de artes:** Linguagem da Dança. Curitiba: Ibpex, 2009.

TARDIF, 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.** Jan/Fev/Mar/Abr 2000 Nº 13. Acesso em: 20 de Março de 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Paula Caruso. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: **O santo que dança:** uma vivência corporal a partir do eixo co-habitar com a fonte do método Bailarino-Pesquisador-Interprete (BPI). 2007. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Programa de Pós-Graduação em Artes, Campinas-SP, 2007.

TRIDAPALLI, Gladistoni dos Santos. Universidade Federal da Bahia – UFBA: **Aprender investigando:** a educação em dança é criação compartilhada. 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia – UFBA, Programa de Pós-Graduação em Dança, Salvador-Bahia, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais:** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURTELLI, Larissa Sato. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: **O espetáculo cênico no método Bailarino-Pesquisador-Interprete (BPI):** um estudo a partir da criação e apresentações do espetáculo de dança Valsa do Desassossego. 2009. 305 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Programa de Pós-Graduação em Artes, Campinas-SP, 2009.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Crise como Momento de reflexão e criação. In: BEOZZO, José Oscar; VOLANIN, Cremildo José. **Alternativas à Crise: Por uma economia social e ecologicamente responsável**. São Paulo: Cortez, 2009.

VERGÈS, Pierre. Os questionários para análise das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes. *et al.* **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPA/Editora Universitária, 2005.

VIEIRAS, Jorge Albuquerque; RAY, Sonia. **Teoria do Conhecimento e Arte**. Conferência proferida no XIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM, ocorrida em Agosto de 2009. Acesso em 25 de Agosto de 2013. Disponível em:
<https://www.google.com.br/search?q=os+limites+da+arte+a+abertura+para+a+psicologia&hl=pt-BR#hl=pt-BR&q=teoria+do+conhecimento+e+arte+jorge+de+albuquerque+vieira>

VIVEIRO, Alessandra Aparecida. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho: **Estratégias de ensino e aprendizagem na formação inicial de professores de ciências**: reflexão a partir de um curso de licenciatura. 2010. 201 f. Tese (Doutorado) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência, São Paulo, 2010.

VORRABER COSTA, M. et AL. **Estudos Culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio, junho, julho, agosto, 2003.

XAVIER, Cíntia Nepomuceno. Universidade de Brasília – UNB: **...5, 6, 7, ∞... Do oito ao infinito**: por uma dança sem ventre, performática, híbrida, impertinente. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília – UNB, Programa de Pós-Graduação em Artes, Brasília, 2006.

XAVIER, Paula Regina Gomes. Universidade Federal de Pelotas: **Formação inicial de professores de matemática**: como se (des)articulam as disciplinas de formação pedagógica e as de formação específica?. 2008. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós Graduação em Educação, Pelotas-RS, 2008.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari (Org.). **Formação de Educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003).

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Vol. 29 n. 103 Mai/Ago. 2008; Acesso em 15 de Abril de 2011. Disponível em:
http://www.cedes.unicamp.br/rev_apresentacao.htm

APÊNDICES

APÊNDICE A: Memorial

FRAGMENTOS DE MIM: Memorial do percurso de formação e da construção do objeto de investigação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

Estou vivendo um processo de vir a ser, processo esse que me constitui como sujeito envolto de práticas discursivas orais e escritas a partir de um lugar onde, infelizmente poucos professores e artistas têm acesso. Tomo forma de um modo de ser e de estar no tempo/espaço contemporâneo do qual ainda não sei dizer. Talvez saiba dizer do que desejo ser, do que os outros esperam que eu seja ou do que preciso ser como resposta a um tempo-espaço no qual mergulhei em 2010 – DOUTORADO – com todas as minhas forças, incertezas, verdades e projeções.

Adentrar em um espaço-tempo doutoral sem perder de vista o que a vida, o acaso, o pertencimento me reservou foi um desafio que, como jovem pesquisador, vivi desde que resolvi apostar na apuração de **uma perspectiva** de olhar, de ver, de pensar, de sentir o mundo, suas obviedades e circunscrições mais discretas, porém profícuas – **a perspectiva científica**.

Esse percurso se iniciou com a minha inserção no universo da dança no período da minha adolescência em 1994. Por meio das vivências acumulados com experimentações das danças consideradas manifestações culturais folclóricas. Todavia, o exercício de pensar a dança no contexto acadêmico resultou de muitos anos *a posteriori* da iniciação neste universo. Somente depois de ter concluído a graduação e a pós-graduação *lato sensu* é que fui desafiado a tratar da dança na relação com a educação.

No programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, na Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, da Universidade do Estado do Pará

– UEPA, maturei e desenvolvi entre os anos 2007-2009 o projeto de pesquisa que tomou como ponto de partida a seguinte indagação: Quais as representações sociais sobre saúde-cuidado tecidas entre jovens dançarinos no espaço de educação não/escolar “Grupo de dança Fazendo Arte”?

O exercício para responder ao problema de pesquisa me levou a pensar as inúmeras possibilidades educativas produzidas no interior das práticas artísticas de dança. O referido estudo apontou que os jovens aprenderam sobre saúde-cuidado, fazendo arte, por meio das trocas simbólicas produzidas nas dinâmicas interativas protagonizadas não só pelos espetáculos artísticos das manifestações folclóricas, mas pelos dilemas produzidos na cotidianidade da vida desses jovens (ANJOS, 2009).

Talvez me questionem porque retroceder se, nesse momento agora, é tempo de tratar da experiência a partir da Pós-Graduação em Educação – Doutorado – na Universidade Federal do Pará – UFPA. A necessidade de fazê-lo se justifica na compreensão de que a formação resulta também de processos cumulativos. Nesse caso, reconheço na etapa do mestrado os encaminhamentos que me fizeram problematizar no doutoramento as representações sociais de egressos do Curso de Licenciatura em Dança da UFPA sobre a formação de professores para o ensino da dança e as implicações para seu ensino na Educação Básica.

O tempo de doutoramento é tempo de tese, de pensar campo temático, teórico, metodológico, de estabelecer parcerias com os rabiscos que estão bem mais delineados do que eu – os professores e orientadores – e com outros que, iguais a mim, vivem o vir a ser doutor(a).

Minha constituição enquanto sujeito de processos para pensar, delinear, projetar a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA não foi e não é diferente daqueles que se colocaram e ainda se colocam na esteira da produção do conhecimento científico. Esteira produtora de mosaicos de possibilidades de leitura que o tempo/lugar universitário nos possibilita nos aproximarmos.

Podemos elucidar esses processos de apreensão da realidade pela via acadêmica científica tomando como exemplo as complexidades da vida humana, sejam elas de ordem sócio histórica, político-cultural, representacional, para falar apenas de algumas localizadas no âmbito do indivíduo coletivo.

É certo que esse processo de vir a ser doutor se assume também a partir de condições externas aos sujeitos que aderem a sua configuração curricular, política, e de gestão. Também é certo que nos conduzimos dentro dessas lógicas pré-estabelecidas – da Universidade, do Programa, da Linha de Pesquisa, do Grupo de Estudos e Pesquisas, do orientador – com algum nível de autonomia, de subversão. Como sujeitos de um processo formativo, que se quer crítico-reflexivo não poderíamos assumir outra postura, sob pena de “materializar” a condição de alienação contra a qual a universidade assume posição de enfrentamento como parte da sua própria constituição institucional.

Os vários traços que me constituíram e que deram textura a um humano multiforme, fluido, tentacular, enraizado nos elementos julgamos por mim mais significativos, se expressam tanto nas atividades encenadas pela via do currículo oficial quanto pelos interstícios produzidos neste mesmo espaço oficial de apreensão/discussão e produção do conhecimento científico.

As minhas interlocuções construídas a partir da condição de pertencimento de grupo – a pós-graduação da UFPA – seja com os rabiscos mais delineados seja com aqueles em processo de vir a ser, forjaram-me. Adoto esse último termo em função do sentido⁴² que em mim produz. O sentido da elaboração, da feitura pela via do fogo, do aquecimento, como da fabricação de espadas, por exemplo.

Assim sendo, posso dizer que fui aquecido pelo calor dos debates, das leituras, das produções textuais. Embora conduzido pela orientadora – subverti a condição de passividade, própria de uma espaça em vias de ser, que é colocada a prova e a toda sorte nas mãos do seu idealizador.

⁴² O sentido segundo Franco (2012, p.13) “implica na atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social”.

Meu feitor se mostrou generoso, quando entre uma aquecida, um olhar atento aos meus contornos me chamou a adentrar a caldeira e protagonizar minha auto constituição. Esses processos refinaram-me, deram-me as credenciais de uma “espada pronta⁴³” a ser contemplada e utilizada para o seu fim último, tornaram-me “apto” a exercer, a função de jovem pesquisador, de enveredar pelo mundo da pesquisa, buscando por meio dele me constituir como homem, como profissional, como sujeito em vias de ser e que nunca será, posto que os fragmentos constitutivo do mosaico humano gestam outras necessidades e, portanto, outras buscas que somente serão finalizadas, no plano do terreno, com a desencarnação.

Nesse exercício de pensar um objeto em que a dança e a educação dialogassem fui afortunado com o recebimento de cartas náuticas ⁴⁴, encaminhadas mensalmente, via e-mail, que indicavam as ações que eu deveria desenvolver e que possíveis caminhos deveria buscar construir a fim de configurar o tão desejado objeto de estudo.

Nesse profícuo, mas por vezes, angustiante exercício, eu tive um *insight*, ao rememorar um processo avaliativo que vivera na Escola de Teatro e Dança da UFPA quando prestei vestibular em 2007 para o curso de Licenciatura em Dança. Período no qual já cursava mestrado na UEPA. Naquele momento me questioneei da primeira fase do referido processo seletivo, a prova de habilidades. Senti-me desfavorecido já que a proposição das duas atividades, uma em grupo e outra individual, não me permitiram acionar as minhas experiências de dançarino que praticava a dança-arte por meio das manifestações culturais folclóricas. A partir daí iniciei as primeiras tentativas de configuração do objeto de investigação, produzido já no segundo ano do doutoramento.

⁴³ Reconhecemos nossa condição de inconclusão (FREIRE, 1987, 1977). O sentido de espada pronta é de quem passou, com algum nível de responsabilidade, afinco, dedicação e entrega, pelas etapas próprias do processo de doutoramento.

⁴⁴ As cartas náuticas são encaminhamentos de natureza teórico-metodológicas que orientam os mestrandos/as e doutorandos/as orientados pela Prof. Dr. Ivany Pinto Nascimento para a elaboração e maturação dos seus projetos de dissertação e de tese. Essas cartas iniciaram seu percurso de aparição na vidas dos pós-graduandos no ano de 2011 e desde então serve de subsídios na feitura das produções oriundas do mestrado e do doutorado.

Estar na condição **em vias de ser** não me logrou e não me logra um ambiente de conforto. Pelo contrário, me provocou e ainda provoca o desconforto necessário para produzir a energia que me movimenta em direção do que me propus enquanto pós-graduando, assumindo o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como *lócus* privilegiado de produção do alimento que necessito ingerir para garantir à minha corporeidade as “condições necessárias” para fazer-se produtiva.

As idas e vindas às caldeiras do conhecimento, produtoras das interlocuções subjacentes à condição doutoral revelam fragmentos de mim em um tempo/espço, julgados por mim, feitor de sujeitos do/no mundo, tracejados ora pela lógica estabelecida, ora pela lógica produzida no calor das angustias, das buscas, das frustrações e realizações ladeadas pelas in/certezas, próprias desse processo.

A caldeira do conhecimento, na qual mergulhei como indivíduo coletivo⁴⁵, embora constituída em espaços/tempos diferenciados produziu uma imagem constituída de rabiscos mais ou menos coerentes, mais ou menos encorpados, definidos, com maior ou menor possibilidade de se fundirem e produzirem o que eu denomino de **DOUTOR FRANCISCO**. Talvez seja esse o motivo que me condiciona a tratá-las dicotomicamente ainda que reconheça o potencial de transversalidade que carregam na condição de disciplinas e atividades que servem a uma intenção última, da formação de pesquisadores e professores, a saber:

⁴⁵ Essa assertiva se alicerça na compreensão de que estar na pós-graduação é um processo de formação individual constituído a partir da relação com os demais doutorandos, professores(as), colaboradores (as) e orientador(a) em que não sabemos onde nos iniciamos e nos finalizamos dada a natureza interativa, coletiva, plural na qual somos mergulhados.

1.1 – Tempo de encontrar o lugar de uma teoria no processo de elaboração de uma tese: As teorias da educação

A chegada a um programa de pós-graduação é demarcada por momentos de expectativas em relação ao que virá, sobretudo quando esse novo se mostra multifacetado.

Ao iniciar as atividades doutorais, eu não era somente um novo pós-graduando do programa, mas um novo estudante da Universidade Federal do Pará e, por conseguinte, do Instituto de Ciências da Educação, já que minha trajetória de formação em nível de graduação, de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* – mestrado, foram vivenciados na Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Nesse sentido, o primeiro momento se constituiu como a base para eu adentrar a nova casa e nela fazer morada. Momento conformador de um modo de viver o doutorado, a tese, e assim foi...

Por meio da disciplina **Teorias da Educação** busquei perceber o lugar de uma teoria no processo de elaboração de uma tese. Todas as atividades de leituras, exposição oral, produção textual tinham por mim a intenção de potencializar o desenrolar da tese. Todavia, nem sempre conseguimos fazer usufruto do que propõe uma disciplina, já que as intenções mais óbvias da referida disciplina não me possibilitaram, naquele tempo, enxergar o lugar de uma teoria da educação na elaboração de uma tese produzida em um programa de educação.

Essa assertiva se confirma a partir da experiência das inúmeras discussões de clássicos que pretenderam, segundo a ementa da disciplina Teorias da Educação, realizar estudo crítico das Teorias da Educação; dos pressupostos epistemológicos das Teorias da Educação; das Concepções

teóricas da Educação e dos processos pedagógicos; das contribuições das Ciências Sociais para a constituição das Teorias da Educação; dos Estudos dos paradigmas educacionais atuais e a situação da Educação no mundo contemporâneo, considerando o contexto histórico, social, político e econômico.

Naquele momento, não consegui perceber a relação com o projeto de tese, talvez, porque por se tratar da primeira disciplina e considerando que o objeto de pesquisa ainda não se encontrava delineado⁴⁶, não havia naquele momento condições de fazer possíveis correlações.

Embora, aquele momento, não tenha sido produtivo para o objeto da tese, alguns debates vividos na disciplina permaneceram ecoando e foram acionados posteriormente, dentre eles: a crise na contemporaneidade (WANDERLEY *In* BEOZO e VOLANIN, 2009), as teorias culturais e a educação, com destaque para Hall (2003); Eagleton (2005) e Vorraber Costa (2003); das teorias críticas e educação (FREIRE, 1987; FREIRE, 1977) além dos debates em torno das questões de natureza histórica, política e econômica, oriundas, sobretudo, das reflexões que as teorias liberais (FRIEDMAN, 1982; CHAVES, 2007; LOMBARDI, 2007), do capital humano (CHULTZ, 1971; CARNOY, 2006; FRIGOTTO, 2006; PIRES, 2005) e do marxismo (MARX; ENGELS, 1978; SUCHODOLSKI, 1968; LOMBARDI, 2007) que me fizeram perceber a relação direta entre contextos institucionais de formação e aqueles de ordem político-econômica.

Essas reflexões produziram o movimento de busca de outros elementos que me auxiliassem a explicar as representações sociais dos professores egressos do Curso de Licenciatura em Dança da UFPA sobre formação do professor para o ensino da dança, a exemplo das políticas públicas voltadas para o ensino da arte no Brasil e das imagens e sentidos produzidos pelos estabelecimentos de educação básica sobre a dança na escola.

⁴⁶O objeto de pesquisa pensado para a entrada no Programa sofrera alteração radical. Das representações de alunos da zona rural em continuidade de estudos na zona urbana sobre a escola, passamos para as representações sociais de egressos do Curso de Licenciatura em dança da UFPA sobre a formação de professores para o ensino da dança.

Pensar a relação direta do processo formativo dos professores com as questões de ordem política, por exemplo, e do contexto social, resulta da compreensão de que não podemos designar para um único espaço/tempo toda responsabilidade de produção e circulação de representação sem sua interligação com outras perspectivas, de ordem histórica, social, política e econômica.

Nesse processo de pensar o projeto de tese e as teorias da educação não me foi possível perceber, naquele momento, os possíveis diálogos entre o referencial teórico por mim assumido e outros produzidos no campo da educação. Contudo, me foi possível enxergar a necessidade de demarcar **o lugar de onde eu falo** e o preço a ser pago por assumi-lo. Essa reflexão assume um sentido à medida que me faz pensar que o caminho percorrido na pós-graduação, seja para atender o já estabelecido, seja para produzir o não conhecido, permite maturação de ordem ética, que possibilita a definição por uma lente teórica capaz de refinar nosso olhar assim como de revelar nossa maneira de compreender as pessoas, as sociedades, os fenômenos.

Há quem diga que os enfrentamentos produzidos em um contexto mais amplo não interferem no andamento das atividades no interior de uma sala de aula. Comprovei que a luta pela demarcação de espaço e de poder podem sim desfocar professores e alunos do que, a meu ver, é o ponto crucial de qualquer instituição formativa – a de proporcionar o processo de ensino-aprendizagem – no caso do doutorado, de formar pesquisadores e docentes para atuação na graduação e na pós-graduação.

Talvez me questionem por dar visibilidade a questões dessa natureza. A resposta é simples, mas não simplista: Questões dessa ordem também me fizeram pensar a cerca dos princípios que deveriam demarcar a constituição da minha identidade de docente e pesquisador. As perspectivas de luta e de relação que eu deveria assumir em relação aos outros, não apenas como consequência da condição profissional, mas antes de tudo como ser humano. Essas são questões que também estão subjacentes a constituição identitária de um futuro docente-pesquisador.

Na esteira do exercício de viver o doutoramento, precisei materializar intencionalidades, que naquele momento eram e não eram embrionárias⁴⁷. O exercício foi síntese do que ainda nem projetado estava.

1.2 – Tempo de sintetizar o que não existe: O seminário de tese I

Por meio da disciplina **Seminário de tese I** fui orientado a produzir o resumo da tese, apresentando campo temático, referencial teórico, objetivos e metodologia. O referido resumo não deveria ultrapassar meia lauda. Esteve atrelada a esse exercício a produção do mapa conceitual⁴⁸ da tese.

Penso que o esforço, a energia utilizada para mentalizar e resumir o que não existia pouco contribui para vencer a primeira etapa do doutoramento, além das obrigatoriedades relacionados as disciplinas e proficiência. Considerando que a materialização da tese no projeto deveria ser tomado como foco nesse início, logo as ações a serem desenvolvidas deveriam fortalecer a elaboração de cada ponto integrante do projeto de tese. Essa ideia foi percebida nas disciplinas subsequentes, como explicitado a seguir.

⁴⁷ O que ponho em evidência era a elaboração do projeto de tese que, por um lado se mostrava embrionário uma vez que fui desafiado a suspender o projeto de entrada no programa, mas por outro lado o campo temático ao qual fui solicitar debruçar-me tinha relação direta com minha atuação profissional extraescolar e com a minha produção na pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado.

⁴⁸ O mapa conceitual consistiu na elaboração de um organograma que expressasse sucintamente a tese como um todo. Essa produção deveria revelar as temáticas teóricas a serem enlaçadas futuramente na elaboração da tese.

1.3 – Tempo de mapear o que os outros percebem e de onde percebem: As perspectivas teórico-metodológicas de pesquisas sobre currículo e formação de professores

No primeiro semestre do segundo ano do doutorado, na disciplina **Perspectivas teórico-metodológicas de pesquisas sobre currículo e formação de professores**, me aproximei com maior percepção do objeto de investigação que daria norte a elaboração da tese. Além do exercício de pensar tanto o campo temático das teorias do currículo como da formação de professores fui acionado a realizar o levantamento do estado do conhecimento ligado ao meu objeto de investigação⁴⁹. Foi por meio deste exercício de mapeamento que pude verificar dentre outras questões: o quantitativo de cursos de dança em nível de licenciatura no Brasil; os programas de Pós-graduação que discutiam a dança, com destaque para os programas de educação, arte, artes cênicas e dança; as tendências de pesquisas e os temas pouco visibilizados.

O motivo que me levou a debruçar-me no debate sobre a formação do professor advinda da licenciatura em dança que esteve diretamente relacionado a percepção de que embora exista um número significativo de cursos de licenciatura em dança bem como de programas de pós-graduação *stricto sensu* ligados a arte e outros campos que discutem educação, a temática da formação do professor para o ensino da dança é discretamente discutido. Em se tratando da relação desse trinômio formação/dança/ensino na relação com a Teoria das Representações Sociais, nenhum estudo, até o momento do levantamento foi detectado⁵⁰.

⁴⁹ O objeto de investigação orientador da elaboração da tese é o seguinte: Representações sociais de professores egressos do curso de licenciatura em dança da Universidade Federal do Pará sobre a Formação de Professores para o Ensino da Dança e as implicações dessas representações para o ensino da dança na Educação Básica.

⁵⁰ O referido levantamento foi realizado no segundo semestre de 2010.

Paralelo ao exercício dessas capturas, as leituras de Contreras (2012) que apresenta o debate sobre a formação de professores e de Lopes e Macedo (2010) que desvela os debates contemporâneos sobre currículo, me possibilitou pensar a configuração do objeto de pesquisa em torno das possíveis temáticas teóricas a serem acionadas no decorrer do estudo.

Embora no primeiro exercício de elaboração do projeto de tese o currículo era um ponto fulcral assim como a identidade docente, no processo de maturação do objeto, esses dois campos temático-teóricos foram colocados em suspensão, sendo tratados mais discretamente.

Assim, posso dizer que por meio desses exercícios, de levantamento dos estudos produzidos na primeira década do século XXI, das leituras que fundamentavam a extinta linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores, o projeto de tese foi assumindo os primeiros contornos que se fortaleceram a partir do exercício paralelo de pensar os conceitos a serem acionados na elaboração da tese.

1.4 – Tempo de maturar o conceito do objeto de tese: O seminário de tese II

Ainda no mesmo semestre e ano referidos no ponto anterior ganhou visibilidade na disciplina **Seminário de tese II** o exercício de pensar os conceitos a serem acionados no campo teórico para pensar o objeto. Essa discussão gerou muitas incertezas uma vez que, no caso da minha intenção de estudo, eu acionava três campos temáticos – dança, formação e ensino – além da Teoria das Representações Sociais.

Surgiram assim, questionamentos do tipo: Terei que acionar categorias conceituais dentro de cada campo, além daquelas já direcionados pela teoria de fundo? Será a teoria balizadora o ponto fulcral em torno do qual devo pensar os conceitos dos demais campos temáticos e teóricos?

A partir desse exercício pude perceber que uma teoria deve ser tomada como foco ainda que estabeleça relação com outras discussões relacionadas ao campo ou campos temáticos de um estudo. Mas essa conclusão só obteve maior esclarecimento no Seminário de tese IV, a ser tratado no item 1.6.

Nesta disciplina, além do exercício de pensar os conceitos estruturantes da tese também fui acionado a analisar teses já defendidas, o que produziu um sentimento de impotência, dado o volume das produções e o exercício de pensar questões com as quais não estabeleço diálogo em função das minhas escolhas de ordem teórico-metodológicas. Todavia, procurei fazer do exercício uma perspectiva de aprendizagem. Foquei meu interesse nas questões de natureza metodológica e verifiquei nesses estudos as lógicas de construção da metodologia e sua relação com o objeto de investigação e os objetivos do estudo.

O resultado mais significativo desse exercício se relaciona a percepção de que metodologias não são elaboradas *a priori* de um objeto. Dito de outra maneira, o objeto solicita o método, a perspectiva metodologia que melhor se enquadra as suas questões. Desse modo, o objeto por mim delineado não encontraria fora de si um corpo metodológico definido, mas, tão somente, um arsenal de possibilidades a serem avaliadas e eleitas como as mais adequadas para atingir os objetivos propostos na pesquisa.

Assim como vivi a experiência de ler a tese do outro, também me foi possibilitado ouvir a cerca da tese do outro.

1.5 – Tempo de saber da tese do outro: O seminário de tese III

Com a intenção de fazer com que percebesse os caminhos traçados e percorridos por doutores no período de elaboração das suas teses, fui levado a ouvir vários depoimentos em que o destaque se dava em direção a elaboração do objeto da tese, bem como as decisões de ordem teórico-metodológica para sua

elaboração. Não diferente do seminário de tese II, o exercício não deu muitas pistas a cerca do caminho que eu deveria trilhar, isso porque ele não existia, é construída no momento da caminhada.

Diante desse tempo de ler/ouvir o outro, faltou tempo para ouvir e ler a mim mesmo, ouvir as minhas indagações, intenções, dúvidas, ler o que deveria subsidiar todas as escolhas em torno da minha tese, foi quando encontrei o algoz, a última disciplina que assume a responsabilidade de fechar as atividades dessa natureza com o texto de qualificação.

1.6 – Tempo de vencer o algoz: O seminário de tese IV

“O algoz”, esse foi o termo de autodenominação do docente responsável pela disciplina **Seminário de Tese IV**. Algoz talvez, mas problematizador de questões que deveriam ser tratadas atroz. O referido professor quis saber sobre o campo temático, o objeto, a metodologia, a teoria balizadora e as produções com as quais iria dialogar para pensar a tese. Enfim, quis saber de todos os elementos constitutivos de um projeto de doutoramento.

As questões que o professor levantara naquele momento nos forçaram a buscar e intensificar o processo de escritura do texto, de definição de referenciais de natureza teórico-metodológicas, de fazer escolhas e exercitar a capacidade de abrir mão do que, em um primeiro momento, parecia ser possível assumir, a exemplo de pensar a tese a partir de várias temáticas, cada uma com forte produção teórica, sem perceber o tamanho da responsabilidade e do esforço que isso requereria de qualquer um de nós.

Dilacerado, eu, pelo então “carníface, carrasco”? Não mesmo. No limiar do desespero em função de um tempo necessário que não mais existia, as madrugadas constituíram-se como parceiras profícuas para elaboração da versão final do projeto de tese. Eu disse final. Esse é um termo que pretendo repensar no

exercício de ordem acadêmico-científica, afinal, não finalizamos, paramos de escrever, fechamos um ciclo a fim de que possamos abrir outros. Ciclo fechado não representa debate esgotado, concluído, vencido. Vencido, talvez, pelo tempo que não temos, pela maturidade que necessitamos, pelas respostas que precisamos dar.

Outras atividades também se mostraram no percurso do doutoramento, como parte integrante do currículo. Algumas mais discretas e outras mais falantes e festivas, como veremos a seguir.

1.7 – Silêncio nas atividades avançadas de Linha: Currículo e Formação de Professores

A linha Currículo e Formação de Professores na qual ingressei no programa é meu maior ponto de referencia fora das disciplinas porque embora atualmente membro de outra linha, as disciplinas que vivenciei fora dá lógica de elaboração do projeto de tese estavam fortalecidas pelos debates em torno do currículo e da formação de professores. Quando falo do seu silêncio, me reporto as atividades avançadas de linha que poderiam, naquele momento, contribuir para fortalecer, o que para os pós-graduandos da referida linha se constituiria como referencia no momento da certificação.

Particularmente para mim que, embora oriundo de um programa também de educação, mas de outra linha – Saberes Culturais e Educação na Amazônia – o desafio de me assenhorar desse debate foi mais in/tenso. Todavia o IX e o X Seminários Nacionais do Programa conseguiu oportunizar debates que, a meu ver, ecoaram positivamente nas minhas inquietações. Dentre esses debates destaca o diálogo com artísticas e profissionais de arte, em uma das sessões de comunicações orais.

Considerando os movimentos de reconfiguração de linhas dentro do programa, outras possibilidades de formação se conformaram, a saber.

1.8 –Tempo de com/passos: atividades avançadas de linha: Educação Cultura e Sociedade

Falo da Linha Educação Cultura e Sociedade a partir de duas perspectivas. A primeira, dos passos, pensando as ações da linha na direção dos debates teóricos, das reuniões voltadas para pensar a organização da linha e a lógica de participação de seus integrantes; a segunda do compasso com a ideia do entre tempo das atividades da linha com as demandas do grupo de estudos e pesquisa a qual estou vinculado.

Como já referi, a nova linha a qual me vinculo até o presente momento produziu no seu primeiro ano de existência (2012) significativas movimentações em torno das suas proposições enquanto linha⁵¹. O **I Colóquio** realizado em 2012 é um exemplo desse movimento, que reuniu um numero estrondoso de participantes, abriu flancos de debates produtores de reflexões para os membros da linha, da comunidade acadêmica, dos movimentos sociais, e demais interessados. Não se desvinculou desse debate maior, encontros proporcionados pela linha para os seus integrantes que também fortaleceram o debate em torno da educação, cultura e sociedade. Esses são exercícios que possibilitam que nós pós-graduandos maturemos os referenciais que serão acionados no percurso de elaboração das dissertações e teses.

⁵¹ No final de 2011 e início de 2012 a Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores foi extinta e deu lugar a duas novas, a Linha, Educação, Cultura e sociedade e a Linha Educação: Currículo, epistemologia e história. Os mestrandos e doutorandos orientados pelos professores do Programa se vincularam automaticamente a linha a qual o seu orientador se vinculou. No caso meu caso que já havia cursado as disciplinas no currículo da linha que foi extinta, pude optar por sair com a certificação da antiga linha ou da linha atual a qual está vinculado.

O compasso aqui é assumido com a ideia do que se realiza no grupo de pesquisa e que reforça o debate da linha, ou seja, as ações pensadas e executadas entre os membros do grupo de estudos e pesquisas cordados pela minha orientadora, professora Dra. Ivany Pinto Nascimento. Faço referencia de modo superficial porque será tratada a seguir.

1.9 –Tempo de viver a fábrica e a casa: O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude Representações Sociais e Educação – GEPJURSE

Usar a metáfora da fábrica e da casa para se referir ao grupo tem um sentido extremamente significativo para mim. Contudo, a ideia da fábrica aqui assumida se relaciona exclusivamente a produtividade, não reconhecendo, portando, sua lógica de divisão alienante do trabalho, das hierarquizações produtoras de assimetrias socioeconômicas que as caracterizam também.

Como grupo de pesquisa, o GEPJURSE tem promovido exercícios primorosos de produção do conhecimento científico a partir da iniciativa de sua líder e da ação conjunta de seus membros. Ações essas que produzem não só materialidade da movimentação do grupo como também um clima de cooperação em torno das ações pensadas nesta direção. Na condição de grupo de estudo, também tem promovido momentos de estudos e debates em torno dos referenciais que subsidiam as intenções da linha e do grupo.

Desse modo, posso ser taxativo em relação a responsabilidade que o grupo assume para formar pesquisadores, pois avança para além das pesquisas a serem desenvolvidas por cada integrante⁵² que faz parte do programa na condição de discente.

⁵² Para além da elaboração da Dissertação e da Tese, o GEPJURSE aciona seus integrantes para atuar em outras frentes de produção do conhecimento científico.

Os três grandes exemplos deste esforço podem ser assim mencionados:⁵³ a) **ESCRITURAS IMAGENS E SENTIDOS: Saberes sobre o objeto de pesquisa na educação** (2011), resultante de produções individuais dos pós-graduandos e de convidados externos de outras instituições. b) **As representações sociais de professores do ensino fundamental enlaçadas ao que realizam na escola**, constituído a partir de sete dimensões psicossociais voltadas para tratar do trabalho docente, um estudo já concluído que está em fase de edição. c) **PERMANECER OU NÃO NA DOCÊNCIA: uma análise psicossocial sobre a permanência na profissão de professores e suas implicações no tipo de suas permanências na perspectiva de seus trabalhos e dos desafios da contemporaneidade** iniciou seu desenrolar no início do ano de 2013.

Essas produções, certamente proporcionam acúmulos no campo da educação, mais especificamente em relação ao trabalho docente que contribuem para pensarmos algumas lógicas institucionais que interferem diretamente na atuação profissional dessa categoria. Permitem-nos perceber ainda a relação direta entre o trabalho do professor, as políticas públicas e as vivências estabelecidas no interior da escola. Foram essas ações de pesquisas que me permitiram pensar juntamente com outras leituras que a reflexão em torno da formação e da constituição identitária do professor formado para o ensino da dança deve se assentar não só no que a universidade conseguiu concretizar no processo formativo dos professores egressos, mas também o impacto que a própria escola e as políticas públicas produzem na vida desses profissionais e que repercute na configuração de um perfil identitário.

Para além dessas demandas coletivas, outras de fórum particular também se configuram na dinâmica do grupo a partir da própria condição de orientando que alguns membros ocupam como é o meu caso, como veremos a seguir.

⁵³ Essas pesquisas tiveram o fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

1.10 – Tempo do comandante e tempo do marujo: A orientadora e o orientando

Inegavelmente, a relação orientador/orientando é demarcada por inúmeros exercícios que vão desde aqueles de natureza pessoal, até os de ordem acadêmico - científicas. Em relação ao processo de orientação, tomo a minha orientadora e a mim mesmo como comandante e marujo, simultaneamente. Como comandante porque minha orientadora, na condição de um rabisco bem mais tracejado, me conduziu na direção de me constituir dentro do que, para ela, é necessário no processo de formação de um pesquisador. Como marujo porque me levou a assumir meu processo de formação, me permitiu fazer escolhas, traçar rotas, pensar portos de partida e de chegada.

À medida que ela – a orientadora – se colocou na condição oscilante de comandante e marujo, me permitiu também viver as duas condições, o que produziu em mim mecanismos fortalecedores da minha capacidade de tomar decisões, de assumir autonomamente os desafios da produção do conhecimento científico.

Para além das leituras, das produções e diálogos estabelecidos, me foi permitido vivenciar a experiência da docência na pós-graduação *stricto sensu*, na condição de assistente, que na esteira do meu processo formativo, também assumiu função incalculável.

1.11 – Tempo de viver a docência: O estágio na pós-graduação *stricto sensu*

A autonomia a qual me referi anteriormente me permitiu solicitar, da minha orientadora, estágio docente no mestrado, na disciplina Seminário de Dissertação Temáticos Avançados II, Seminário de Tese I, Seminário de Tese II,

Seminário de Dissertação I, Seminário de Dissertação II, o que me possibilitou viver a docência já na direção do que pretendo atuar futuramente, paralelo a docência na graduação.

O meu investimento na formação de pesquisador só faz sentido também a media que me vejo, *a posteriori* desse processo formativo, atuando também na formação de outros pesquisadores. Assim, o exercício da docência no mestrado e no doutorado me possibilitou experimentar a relação direta entre docência e pesquisa no ensino superior, povoando minhas intenções de perspectivas futuras que vislumbra em um tempo bem próximo a ocupação do espaço da pós-graduação.

Diante desses fragmentos rememorados no processo de formação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, parto para mais um exercício, o de ouvir e ressignificar o que para mim, por ora se mostra elucidativo da minha trajetória e intenções.

1.12 – Tempo de ouvir, de ressignificar: A qualificação do projeto de tese

Diz a minha orientadora que o momento da qualificação é de estudo mais do que de fala. Foi com esse sentimento que me coloquei a receber as contribuições de cada avaliador. Embora todos tenham reconhecido a importância desta pesquisa, a qualidade da produção e meu envolvimento com a discussão, cada um colaborou com apontamentos que qualificariam o texto final, dentre eles a necessidade de estabelecer maior diálogo com referências do campo do currículo, da arte e aprofundar questões referentes o professor como intelectual crítico e reflexivo. Esses foram os apontamentos mais significativos e que adotei para a elaboração do texto final, para só, então, fechar as cortinas.

1.13 – Tempo de fechar as cortinas

A conclusão de um processo de doutoramento deve ser assumida não só como parte de um protocolo, mas também como uma nova fase de responsabilização frente à produção do conhecimento científico, a formação de outros docentes e pesquisadores.

Assim, me reservo a dizer que para além da defesa da tese e da entrega do texto final, está a se conformar à minha frente outros rumos tanto para a vida profissional quanto para o compromisso político-social enquanto brasileiro.

Reconhecer essas novas condições é que me fazem perceber a defesa como um momento mais tranquilo do que, de modo geral, as pessoas costumam assumir. A defesa é diálogo, compartilhamento, socialização e definição de um ponto de vista que não é soberano e nem, tão pouco, marginal, mas um modo de ver, como tantos outros que estão a se formar no interior das pós-graduações e fora deste espaço, na vida cotidiana de homens e mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos que, pelos seus grupos de pertença colaboram para dar sentido aquilo que denominamos de cultura, sociedade, humanidade, escola, professor, dança, etc.

APÊNDICE B: Cursos de graduação em dança no Brasil mapeados até dezembro de 2010

Nº	ANO DE CRIAÇÃO	CURSO/ HABILITAÇÃO	INSTITUIÇÃO	CIDADE/UF
01	1956	DANÇA – Bacharelado e Licenciatura	Universidade Federal da Bahia - UFBA	Salvador/BA
02	1984	DANÇA – Bacharelado	Faculdade de Artes do Paraná – FAP	Curitiba/ PR
03	1985	DANÇA - Licenciatura	Centro Universitário da Cidade – UniverCidade	Rio de Janeiro/ JR
04	1986	DANÇA – Bacharelado e Licenciatura	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	Campinas/SP
05	1991	DANÇA – Bacharelado e Licenciatura	Faculdade Paulista de Artes	São Paulo/SP
06	1994	DANÇA - Bacharelado	Universidade Federal do rio de Janeiro - UFRJ	Rio de Janeiro/ RJ
07	1998	DANÇA - Licenciatura	Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ	Cruz alta/RS
08	1999	DANÇA E MOVIMENTO – Licenciatura e Bacharelado	Universidade Anhembi Morumbi – UAM	São Paulo/SP
09	1999	Comunicação das Artes do Corpo –	Pontifícia Universidade Católica de são Paulo -	São Paulo/ SP

		DANÇA	PUCSP	
10	2001	DANÇA – Bacharelado e Licenciatura	Faculdade Angel Viana – FAV	Rio de Janeiro/ RJ
11	2001	DANÇA – Bacharelado e Licenciatura	Universidade do Estado do Amazonas – UEA	Manaus/ AM
12	2002	DANÇA – Licenciatura	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS	Montenegro/ RS
13	2002	DANÇA – Bacharelado e Licenciatura	Fundação Universidade Federal de Viçosa – UGV	Viçosa/ MG
14	2003	Curso superior de Tecnologia em Dança ⁵⁴	Universidade Luterana do Brasil – ULBRA	Canoas/ RS
15	2006	Curso Superior em Tecnologia em dança de Salão e Coreografia	Universidade Estácio de Sá	Rio de Janeiro/ RJ
16	2007	DANÇA - Licenciatura	Universidade Federal de Alagoas – UFAL	Maceió/ AL
17	2007	DANÇA – Licenciatura	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Laranjeira/SE
18	2008	DANÇA - Licenciatura	Universidade Federal do Pará - UFPA	Belém/PA

⁵⁴ Os Cursos Superiores de Tecnologia em dança, conforme o ministério da Educação, visam a formação de profissionais para atender campos específicos do mercado de trabalho. Ao final do curso, com durabilidade de dois anos, o Técnico em Dança, possui a possibilidade de continuidade de estudos em nível lato e stricto sensu. Considerando que esses cursos possuem um tempo inferior se comparados com os bacharelados e licenciaturas, dispensam investimentos em pesquisa e em questões pedagógicas.

19	2008	DANÇA – Licenciatura	Universidade Federal de Pelotas	Pelotas/ RS
20	2009	DANÇA - Licenciatura	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Natal/RN
21	2009	DANÇA – Licenciatura	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Recife/PE
22	2009	DANÇA – Licenciatura	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Porto Alegre – RS
23	2010	DANÇA – Licenciatura	Universidade Federal da Bahia – UFBA	Salvador/BA
24	2010	DANÇA – Licenciatura	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Belo Horizonte/MG
25	S/D	DANÇA – Licenciatura	Universidade de Sorocaba - UNISO	Sorocaba/SP

Fonte: Elaboração do próprio autor a partir de dados acessado em 06/11/2010.

Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO E TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Parte I – Perfil

1. **Idade:**anos

2. **Gênero:** Masculino () Feminino ()

3. **Estado civil**

Solteiro() Casado ()

Desquitado () Divorciado ()

Viúvo() Outros ().....

4. **Tem Filhos:** () Sim () Não.

5. **Naturalidade:**

6. **Ano de entrada no curso:**.....

7. **Trabalha:**

() sim () não

Onde?:.....

Antes do curso de licenciatura () sim () Não

Onde.....

Depois do curso de licenciatura() Sim () Não

Onde.....

8. Cor: () negra () branca () amarela () pardo

9. Religião:() espírita () candomblecista () budista () católico

() protestante () mulçumana () Outra Qual?.....

10.Outra Formação

() Técnica. Qual?.....

() Bacharelado. Qual?.....

() Licenciatura. Qual?.....

() Pós-Graduação Lato sensu. Qual?.....

() Pós-Graduação stricto sensu. Qual?.....

Outra (s)Qual (s)?.....

11.Onde você deseja atuar como professor de dança? Por quê?

() Em escolas de educação infantil () Em escolas de Ensino Fundamental

() Em escolas de Ensino Médio () Em escolas profissionais de dança

() Em academias () Curso técnico de dança

() Ensino Superior Licenciatura em dança () Outros
Quais.....

12.Em que ambientes você estagiou?

() Academias () Escolas de dança

- Escolas particulares Escolas públicas municipais
 Escolas públicas estaduais Escolas públicas federais
 Escolas comunitárias Outros

Quais.....

13. Em que séries/etapas você estagiou?

- Creche Pré I Pré II
 1ª etapa EJA 2ª etapa EJA 3ª etapa EJA 4ª etapa EJA
 1ª série 2ª série 3ª série 4ª série
 5ª série 6ª série 7ª série 8ª série
 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano
 5º ano 6º ano 7º ano 8º ano (
 9º ano
 1º ano Ensino Médio 2º ano Ensino Médio 3º ano Ensino Médio Escola profissional de dança

14. Você foi formado(a) para ser o quê?

- Coreógrafo(a) Pesquisador(a) Dançarino(a)
 Professor de escola de dança básica Professor da educação básica

Parte II – TALP

2.1 –PRIMEIRO TERMO-ESTÍMULO: O que lhe vem a mente quando você lê/ouve a palavra “**dança**”. Escreva até 5 palavras

- ()
- ()
- ()
- ()
- ()

2.1 –SEGUNDO TERMO-ESTÍMULO: O que lhe vem a mente quando você lê/ouve a expressão “**professor de dança**”. Escreva até 5 palavras

- ()
- ()
- ()
- ()
- ()

2.3 – TERCEIRO TERMO-ESTÍMULO: O que lhe vem a mente quando você lê/ouve a expressão “**curso de licenciatura em dança da UFPA**”. Escreva até 5 palavras

- ()
- ()
- ()
- ()
- ()

2.4 – QUARTO TERMO-ESTÍMULO: O que lhe vem a mente quando você lê/ouve a expressão “**dança na escola**”. Escreva até 5 palavras

- ()
- ()
- ()

()

()

2.5 – QUINTO TERMO-ESTÍMULO: O que lhe vem a mente quando você lê/ouve a expressão “**Estágio supervisionado**”. Escreva até 5 palavras

()

()

()

()

()

2.6 – SEXTO TERMO-ESTÍMULO: O que lhe vem a mente quando você lê/ouve a expressão “**dança-educação**”. Escreva até 5 palavras

()

()

()

()

()

APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Parte I – Fale da sua história de vida em relação a dança

Parte II – SOBRE DANÇA

- a) Como ocorreu sua aproximação com a dança?
- b) O que significa dançar para você?
- c) O que significou a dança antes do curso de licenciatura?
- d) E depois da licenciatura?

Parte III – SOBRE PROFESSOR DE DANÇA

- 15. O que é ser professor para você?
- 16. Destaque as melhores e as piores coisas em ser professor(a).
- 17. O que é ser professor de dança para você?
- 18. Quando você e porque você decidiu ser professor de dança?
- 19. O que você acha mais importante para ser um bom professor de dança?
- 20. Onde você atuava antes do curso?
- 21. E depois do curso?

22. Quais são suas perspectivas em ser professore de dança. O que você espera com o exercício dessa profissão?
23. Que desafios os professores de dança enfrentam para ser professor na educação básica?

Parte IV – SOBRE A LICENCIATURA EM DANÇA DA UFPA

24. Por que a escolha do curso de licenciatura em dança?
25. Você está satisfeito com a formação recebida no curso? Por quê?
26. O que significou o estágio supervisionado para você no curso de licenciatura?
27. Por meio do estágio você enfrentou desafios? Quais?
28. Que lembranças são mais significativas do período do estágio?
29. O curso contribuiu para que você tenha condições de lidar com os desafios em ensinar dança na educação básica? Por quê?
30. Que aspectos positivos e negativos você apontaria com relação ao curso de licenciatura em dança da UFPA?

APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Título da Pesquisa:

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA UFPA SOBRE SUA FORMAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esclarecimento da Pesquisa

Venho por meio deste instrumento, convidá-lo (a) a participar desta pesquisa desenvolvida por mim **Francisco Valdinei dos Santos Anjos**, regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, em nível de doutorado – Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Pará – UFPA, tendo como orientadora a Professora Doutora Ivany Pinto Nascimento.

Esta pesquisa tem como objetivo Explicar a relação da formação docente produzidas na Licenciatura em dança da Universidade Federal do Pará com as representações sociais sobre formação de professores para o ensino da dança e as implicações dessas representações para o ensino da dança na Educação Básica.

Trata-se de uma pesquisa de campo que trás como instrumentos metodológicos o Questionário, a entrevista semi-estruturada e a Associação Livre de Palavras. Para o registro das falas pretendo utilizar o recurso de gravador de

voz da máquina digital, com o consentimento do entrevistado. Após o levantamento dos dados, serão organizados e analisados.

Asseguro ao (à) senhor (a) que sua identidade será resguardada. Utilizarei códigos como mecanismo garantidor do anonimato.

A finalidade desta pesquisa é contribuir para os estudos sobre formação e identidade docente, representações sociais, arte/educação a partir de professores egressos do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará considerando suas representações sociais neste processo de formação e de atuação na educação básica.

Vale ressaltar que sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento garantindo a devolução de seus depoimentos. As palavras-chave desta pesquisa são: Formação docente, identidade docente, dança e representações sociais.

Francisco Valdinei dos Santos Anjos
Pesquisador

CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu
declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar como sujeito da pesquisa cooperando assim com a construção dos dados da mesma.

Belém: ____/____/____

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

APÊNDICE F – AS BASES LEGAIS SOBRE ARTE NA ESCOLA

Ano	Lei	Assunto
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Artigo 210: Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
1996	LDB 9.394/1996	A LDB 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, torna obrigatório o ensino de arte, no § 2º do Artigo 26: Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...] § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/l9394.htm
1997	Parecer CNE/CES nº 776/1997	O Parecer CNE/CES 776/97 estabelece orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pareceres/ces0776.pdf
1997	PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental - 1ª a 4ª série. Versam sobre a grande área de ARTE, com orientações para as quatro áreas: artes visuais, dança, música e teatro. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf
1998	PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental - 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Versam sobre a grande área de ARTE, com orientações para as quatro áreas: artes visuais, dança, música e teatro. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf
1998	Parecer CNE/CEB nº 4/98	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Em seu art. 3º inciso IV alínea b estabelece: "[...] A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: [...] b) as áreas de conhecimento: [...] 8. Educação Artística. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf
1998	Resolução	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

	CNE/CEB nº 2/98	Em seu art. 3º inciso IV alínea b estabelece: "[...] A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: [...] b) as áreas de conhecimento: [...] 8. Educação Artística. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf
1998	Parecer CNE/CEB nº 15/98	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em seu art. 3º inciso IV alínea b estabelece: "[...] A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: [...] b) as áreas de conhecimento: [...] 8. Educação Artística. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf
1998	Resolução CNE/CEB nº 3/98	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em seu art. 3º inciso IV alínea b estabelece: "[...] A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: [...] b) as áreas de conhecimento: [...] 8. Educação Artística http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf
1998	Parecer CNE/CEB nº 22/98	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em seu art. 3º inciso IV alínea b estabelece: "[...] A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: [...] b) as áreas de conhecimento: [...] 8. Educação Artística http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf
1999	Resolução CNE/CEB nº 1/99	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Em seu art. 3º inciso IV alínea b estabelece: "[...] A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: [...]

		<p>b) as áreas de conhecimento: [...] 8. Educação Artística</p> <p>http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf</p>
1998	MEC/SEB	<p>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).</p> <p>http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf</p>
2000	PCNEM	<p>Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio.</p> <p>Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Fala na grande área de ARTE, estimulando a representação e comunicação nas quatro áreas: artes visuais, dança, música e teatro.</p> <p>http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf</p>
2000	PCNEM+	<p>Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio.</p> <p>Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Fala na grande área de ARTE e a interlocução entre as linguagens: artes visuais, dança, música e teatro.</p> <p>http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf</p>
2001	LEI No 10.172 Plano Nacional de Educação	<p>Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, que vigorará por 10 anos.</p> <p>IV – MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>De 10. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO até 10.3 Objetivos e Metas item 28.</p> <p>https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm</p>
2001	Parecer CNE/CES nº 583/2001	<p>Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. A orientação determina que as definições sobre os cursos de graduação serão afixadas por um Parecer e/ou uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior.</p> <p>http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf</p>
2002	Resolução CNE/CP 1	<p>Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.</p> <p>http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf</p>
2003	Parecer CNE/CES nº 67/2003	<p>Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação.</p> <p>http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf</p>
2002	Resolução CNE/CP 2	<p>Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.</p> <p>http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf</p>

2003	Parecer CNE/CES nº195/2003	Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES_0195.pdf
2006	PLS - Projeto de Lei do Senado Nº 330/2006	Altera a Lei nº 9.394/96 (LDB) para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf Em 28.02.2007 o PLS 330, 337 e 343 passam a tramitar em conjunto, por tratarem da mesma matéria.
2006	PLS - Projeto de Lei do Senado Nº 337/2006	Ementa: altera o § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir no ensino de Artes a obrigatoriedade da Música, das Artes Plásticas e das Artes Cênicas. Em 28.02.2007 o PLS 330, 337 e 343 passam a tramitar em conjunto, por tratarem da mesma matéria http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Materia/detalhes.asp?p_cod_mat e=79662
2006	PLS - Projeto de Lei no Senado Nº 343/2006	Autoria do Senador Saturnino Braga, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Em 28.02.2007 o PLS 330, 337 e 343 passam a tramitar em conjunto, por tratarem da mesma matéria. Em 19.set.2007 passa a tramitar separado (desapensado) dos PLS 330 e 343/2006. http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Materia/detalhes.asp?p_cod_mat e=79689
2006	Resolução CNE/CEB nº 1/2006	Alterou a denominação que estava na Resolução do CNE/CEB nº 2/98 que instituía as Diretrizes para o ensino fundamental. Art. 1º A alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 3º [...]. IV [...] a [...] b. Artes. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_06.pdf
2006	Orientações curriculares para o ensino médio	As novas Diretrizes do Ensino Médio (Referenciais curriculares para o ensino médio) designam no volume 1 como Arte a disciplina que compõe a área Linguagem, códigos e suas tecnologias. A nova legislação prevê, tanto na educação básica como na formação do professor, o ensino das linguagens – artes visuais, música, dança e teatro. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

2007	PDE	<p>Plano de Desenvolvimento da Educação aprovado com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. A prioridade é a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio. Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid). Formação docente presencial e via UAB (EaD).</p> <p>http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf</p>
2007	Parecer CNE/CES nº 280/2007	<p>Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura.</p> <p>http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf</p>
2007		<p>Debate sobre a ausência da sub-área "ensino de arte/arte-educação" na nova tabela do CNPQ. Após recomposição, a tabela ficou da seguinte forma:</p> <p>Na tabela atual o códigos 8.03 em diante é para artes e várias linguagens, com o último item 8.03.10.00-1 constando como Educação Artística (o que corresponde ao ensino de artes).</p> <p>http://www.cnpq.br/areasconhecimento/8.htm</p>
2008	Lei nº 11.769	<p>Altera o § 2º do Artigo 26 da lei 9.394/96 (LDB), que passa a ter a seguinte redação:</p> <p>§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.</p> <p>Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.</p> <p>http://www.planalto.gov.br/ccivil/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm</p>
2009	Resolução CNE/CES 1	<p>Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências.</p> <p>http://www.ufrj.br/graduacao/paginas/docs_diretrizes/artes_rces001_09_resol.pdf</p>
2010	PLS - Projeto de Lei do Senado Nº 337/2006	<p>Altera o art. 26 da LDB, instituindo a obrigatoriedade do ensino de artes plásticas, música e artes cênicas.</p> <p>http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Materia/detalhes.asp?p_cod_mat e=79662</p>
2010	Pré-Conferência Setorial Nacional de Artes Visuais	<p>No plano setorial de artes visuais (do Plano Nacional de Cultura) encaminhado pelo MinC há contribuições relativas à arte/educação</p> <p>http://culturadigital.br/setorialartesvisuais/files/2010/02/PLANO-SETORIAL-ARTES-VISUAIS5.pdf</p>
2010	Pré-Conferência	<p>A Pré-Conferência de Museus e Memória defende a inclusão como segmento cultural, representação e assento no Conselho Nacional de</p>

	de Museus e Memória	Políticas Culturais - CNPC - o setor de Educação no campo cultural, contemplando: a Arte-educação, Educação em Museus, Educação para o Patrimônio, Educação para a Diversidade e Agenciamentos Sócio-Cultural. A Pré-Conferência encaminhou e solicita o direcionamento desta Moção para o Ministério da Cultura e para o Conselho Nacional de Políticas Culturais.
--	---------------------	---

Fonte: Adaptação do quadro elaborado por Ana Maria Schultze – Projeto Arte-Educar – em Março de 2010 e revisada por Maria Helena W. Rossi.

ANEXO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
ESCOLA DE TEATRO E DANÇA**

**PROPOSTA DE PROJETO PARA A CRIAÇÃO DO
CURSO DE GRADUAÇÃO:
LICENCIATURA PLENA EM DANÇA**

**Belém - Pará
Março/2007**

Grupo de trabalho responsável pela elaboração do projeto:

Professora Mestre Eleonora Leal (Artes Cênicas – ETDUFPA/ ICA/ UFPA)

Professora Mestre Maria Ana Azevedo (Artes Cênicas – ETDUFPA/ ICA/ UFPA)

Professora Mestre Mariana Marques Kellermann (Artes Cênicas – ETDUFPA/ ICA/ UFPA)

Professora Mestre Waldete Brito (Artes Cênicas – ETDUFPA/ ICA/ UFPA)

Professores colaboradores:

Professora Mestre Ana Cristina Cardoso (Artes Cênicas – ETDUFPA/ ICA/ UFPA)

Professor Mestre Éder Jastes (Artes Cênicas – ETDUFPA/ ICA/ UFPA)

Professora Especialista Eni do Perpetuo Socorro Corrêa (UFPA)

Professora convidada na qualidade de consultora:

Professora Doutora Elizabeth Pessoa Gomes da Silva (CCBS/ UEPA)

Da Instituição de Ensino

Identificação:

- CNPJ-CGC: 34.621.748-0001-23
- Mantenedora: Universidade Federal do Pará
- Unidade: Instituto de Ciências da Arte
Escola de Teatro e Dança
- Endereço: Trav. Dom Romualdo de Seixas, nº 820 – Umarizal.
Belém-Pará. CEP: 66.055-110

SUMÁRIO

1 INFORMAÇÕES GERAIS

2 APRESENTAÇÃO

3 INTRODUÇÃO

4 JUSTIFICATIVA

5 OBJETIVOS

6 CONCEPÇÃO E EIXOS NORTEADORES

7 PERFIL PROFISSIONAL

8 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

9 BASES LEGAIS

10 INGRESSO, VAGAS E TURNO

11 REGIME, CARGA HORÁRIA E DURAÇÃO

12 INSTALAÇÕES

13 DESENHO DA MATRIZ CURRICULAR

14 EMENTAS DAS DISCIPLINAS

15 ATIVIDADES COMPLEMENTARES

16 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC

17 ESTÁGIO DOCENTE

18 EXAME DE HABILIDADE AO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

19 CORPO DOCENTE

20 AVALIAÇÃO

21 ADMINISTRAÇÃO

22 INFRA-ESTRUTURA

23 PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

24 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

25 REFERÊNCIAS

1 INFORMAÇÕES GERAIS

1.1 DENOMINAÇÃO: Curso de Licenciatura Plena em Dança

1.2 ÁREA/ SUBÁREA: Lingüística, Letras e Artes/ Dança

1.3 NÍVEL: Superior - Graduação

1.4 INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Pará

Instituto de Ciências da Arte

Escola de Teatro e Dança

D. Romualdo de Seixas, 820

Bairro - Umarizal

CEP: 66050 - 110

Belém - Pará

1.5 TURNO: Diurno

1.6 ENTRADA: Anual, no primeiro semestre

1.7 VAGAS: 40 anual

1.8 REGIME: Seriado Semestral

1.9 FREQUÊNCIA: Regimental da UFPA.

1.10 CARGA HORÁRIA TOTAL: 3.154horas

1.11 PRAZOS: Mínimo - 07 semestres

Máximo -11 semestres

1.12ATRIZ ORÇAMENTÁRIA: Instituto de Ciências da Arte

2 APRESENTAÇÃO

A idealização do projeto de criação do Curso de Licenciatura Plena em Dança, para a Universidade Federal do Pará - CLDA/ UFPA, é o resultado de um pensamento político e institucional crescente, a partir dos últimos anos, surgido entre estudantes e docentes de dança, muitos com experiências significativas, oriundos da Escola de Teatro e Dança e Grupo Coreográfico da Universidade Federal do Pará – UFPA, a partir da década de 60.

Observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, o presente projeto define: o perfil do formando, as competências e habilidades, o desenho curricular, o estágio supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação e o trabalho de conclusão de curso – TCC, como exigências para a obtenção do Diploma de Licenciatura Plena em Dança.

A proposta elaborada aponta um novo rumo, ao agrupar novos princípios para a área educacional da dança, que enveredam pelos caminhos de uma pedagogia voltada ao contemporâneo e ao regional. Belém é proposta como a cidade sede de sua implementação e, posteriormente, o interior do Estado do Pará, considerando os municípios onde já existem os *campi* da Universidade Federal do Pará, cuja demanda pelo profissional da dança cresce, a cada dia.

3 INTRODUÇÃO

Para contextualizar, historicamente, o ensino da dança no âmbito universitário, no Brasil, enfatiza-se o pioneirismo da Universidade Federal da Bahia, que ofertou um Curso Superior em Dança, na década de 50. Somente nos anos 80, o ensino da dança ganhou um novo impulso e passou a ser institucionalizado, na qualidade de curso de graduação, nos estados brasileiros das regiões Sul e Sudeste, particularmente nas cidades de Curitiba/PR (1984), Campinas/SP (1985) e Rio de Janeiro/RJ (1988).

A Universidade Federal do Pará, desde a sua fundação, em 1957, mantém um sistemático e notório compromisso no fomento e realização de projetos e programas na área sócio-cultural. Assinalam-se projetos iniciados desde 1962, em que grupos como o do Norte

Teatro Escola, a partir do Teatro Universitário, foram precursores do Curso de Formação de Ator da UFPA. Em 1968, instituiu-se a Coordenação de Dança da universidade, sob a responsabilidade dos professores MarboGiannanccini e Eni Corrêa que, lotados no Centro de Atividades Musicais – CAM, criaram o Grupo Coreográfico da UFPA.

A partir das atividades artísticas do Grupo Coreográfico, fio condutor para o desenvolvimento das oficinas livres, estruturou-se um trabalho pedagógico baseado em procedimentos teórico-práticos, diferenciado da perspectiva do ensino informal na área da dança. Este trabalho envolvia várias técnicas corporais como: o *ballet* clássico, a dança moderna, a dança contemporânea, a dança folclórica, entre outras modalidades que atendiam a *performance* artística na cena paraense.

Em 2000, quando as oficinas de dança se ampliaram como “séries”, em aprofundamento, a Escola de Teatro e Dança optou por desenvolver um trabalho de formação para bailarinos, mais sistematizado. Com este objetivo, estruturou-se o Curso Experimental de Formação para Bailarinos, atendendo cerca de 300 alunos, nas faixas etárias de 07 a 20 anos, em curso livre, de nível básico. A crescente demanda de alunos no Curso Básico revelou a necessidade de implantação do Primeiro Curso Técnico Profissionalizante em Dança, no Pará, aprovado pela Resolução nº 606 de 2003 - CONSUN/ UFPA, o qual está inserido no CNCT/ SETEC/ MEC (Cadastro Nacional de Cursos Técnicos da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação).

Desse modo, esta escola permite à UFPA o cumprimento de seu papel sócio-educacional na abrangência artística, atendendo não só à demanda do mercado de trabalho, mas oportunizando o acesso a uma educação mais especializada entre as diversas formas de expressão artística. Para além da perspectiva de discutir a pedagogia da dança à luz do movimento histórico-contemporâneo-regional, a demanda e a oferta devem estar em consonância, sob o prisma de suprir a necessidade da sociedade local, ao propor para o ensino da dança a égide do universo acadêmico, centrado na tríade ensino, pesquisa e extensão.

O formato idealizado, neste projeto de curso de graduação, vem oferecer à comunidade a Licenciatura Plena em Dança, objetivando introduzir o estudioso no universo teórico-prático da dança, capacitando-o para o desenvolvimento de suas competências e habilidades pedagógicas para atuar na área, com atitudes reflexivas, criativas e consciência

sócio-político-cultural aprofundada, de forma que possa, além de passar e trocar experiências, desenvolver e propor linhas de pesquisa voltadas para o aperfeiçoamento da prática milenar de trabalhar o corpo, através dos movimentos da dança, nas diversas formas de expressão.

4 JUSTIFICATIVA

Constata-se a defasagem cronológica entre as regiões brasileiras quanto aos avanços pertinentes às criações de Cursos de Graduação em Dança. A Região Norte do país, que sedia uma capital na dimensão da cidade de Belém, encontra-se alijada de efetiva participação nos avanços acadêmicos na área pela ausência de uma graduação dessa natureza. Assinala-se, então, a urgência para a demarcação de uma política pedagógica de cunho acadêmico, fundamentada pelas matrizes sócio-culturais da Amazônia.

A proposta de um Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança justifica-se por ser o reflexo das aspirações de uma universidade plural e local, em favor da formação de profissionais pautados na reflexão crítico-criativa e dedicados à construção de conhecimentos específicos, de cunho técnico-filosófico.

A inexistência de cursos superiores, nesta área, na região norte, e a busca por um instrumental teórico, no ambiente universitário, fizeram com que agentes da dança direcionassem sua formação em nível superior para outros cursos, como: Educação Física, Arquitetura, Psicologia, Administração, Jornalismo e Direito. Esse “desvio” ou atalho na formação acadêmica dos interessados em dança frustrou, por um lado, a formação artística; por outro, não a impediu de se manter latente.

Logo, a construção deste Projeto Pedagógico, na área de dança, torna-se emergencial e legitimada pela crescente demanda em regulamentar, de maneira emancipadora, a profissionalização requerida e necessária daqueles que procuram, nessa manifestação da arte, os caminhos da educação. Assim, a sociedade artística paraense, ao rever referenciais próprios da dança, vem propor a formulação de ações efetivamente educacionais.

Por outro lado, o aprendizado da dança, na Cidade de Belém, é desenvolvido em cursos livres, oficinas, academias e outros espaços de ensino informal, que priorizam o aperfeiçoamento técnico. Neste sentido, a Universidade, ao oferecer um curso de Licenciatura em Dança, contribuirá sobremaneira na complementação de estudos e pesquisas nesta área de conhecimento, em nível superior.

Neste contexto, reside a importância da implantação da primeira Licenciatura em Dança na UFPA, ambiente acadêmico capaz de legitimar e atender a demanda da comunidade, além de fomentar e promover uma produção científica da dança, no âmbito acadêmico, com ênfase nas práticas pedagógicas comprometidas com a qualificação, reconhecimento e regulamentação dos profissionais da dança, num espaço já conquistado pela prática efetiva, tanto na região, quanto em outros estados e países.

5 OBJETIVOS

5.1 GERAL

- Formar o professor-pesquisador, para atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, em instituições públicas e privadas, em escolas especializadas em Dança, em departamento público de artes e cultura, clubes, condomínios, academias, dentre outros segmentos que requeiram aquele profissional qualificado.

5.2 ESPECÍFICOS

- Preparar o profissional para a elaboração de metodologias que atendam as demandas do ensino formal e informal.

- Compreender e identificar as diferentes linguagens da dança como expressão simbólica da cultura amazônica, na interface com a contemporaneidade.

- Exercitar a prática interdisciplinar do ensino.

- Desenvolver competência profissional para o desempenho da pedagogia na área da dança.
- Habilitar o professor de dança, em nível superior, para atuação no mercado de trabalho.
- Preparar o professor-pesquisador para desenvolver linhas de estudos na área da dança.

6 CONCEPÇÃO E EIXOS NORTEADORES

A Licenciatura em Dança tem como eixo norteador o estudo do corpo, com foco na pedagogia da dança. A reflexão filosófica do corpo acerca de sua história, sua estrutura anátomo-cinética, o seu poder de ser criativo expressivo, assim como os aspectos sensoriais em busca de compreender o corpo na sua totalidade, como um território que agrega muitas experiências sócio-políticas e culturais, ganha fundamentação a partir de referenciais teóricos. A produção acadêmica de estudiosos tem revelado importantes questões referentes ao corpo, com propósitos pedagógicos centrados na educação total do ser, onde a mente é valorizada em sintonia com o corpo.

Na reflexão “penso, logo existo”, Descartes enalteceu a mente em prejuízo do corpo. O ser humano passou a ser visto como ser pensante e possuidor de um corpo que deveria ser controlado e disciplinado, em favor do intelecto. Este importante filósofo do pensamento ocidental, afirmava que “somente ao espírito compete conhecer a verdade das coisas através da intuição puramente intelectual” (NÓBREGA, 1994, p.45). Com este pensamento dualista, o sujeito passou a ser percebido como interioridade (alma, a mais valorizada), e o corpo passou a ser entendido como exterioridade, aquele que faz a mediação entre o ser humano e o mundo e, portanto, parte secundária nesta relação.

A proposta para este curso de graduação em dança não coaduna com essa forma de ver o corpo e traz outras concepções, cujos enfoques consideram o indivíduo como um ser complexo. A implantação da Licenciatura em Dança, na Universidade Federal do Pará, propõe-

se a quebrar paradigmas que trabalham sob a égide do ensino da dança de maneira mecanicista, onde a busca da técnica virtuosa e homogênea chega a ser privilegiada, em detrimento da consciência do corpo – expressão e percepção.

O processo de transição que o discurso do corpo atravessou, ao longo do tempo-espaço, desde o pensamento clássico até a pós-modernidade, refletiu sobre as mudanças da concepção da pedagogia da dança. O “novo” pensamento acompanha o corpo que dança como um ser total, o que nos faz repensar o sistema de valores e de idéias concebidos desde o século XVIII, como o modelo europeu de dança clássica, adotado por muitas academias de dança, cujo ensino é quase sempre restrito ao adestramento mecânico. Para Marques (1999, p.48), deve-se

repensar a educação e a dança no mundo contemporâneo, quer no âmbito artístico profissional [aqui se inclui a graduação em dança], quer na escola básica, o que nos obriga, em paralelo, a repensar o sistema de valores vindos desde o século XVIII, incorporados [pelo] mundo ocidental.

Nesta perspectiva, propõe-se o presente projeto de Curso de Licenciatura em Dança, na área de conhecimento e desenvolvimento humano, com sua particularidade, entendendo o mecanismo evolutivo do corpo, como uma ferramenta fundamental no processo ensino-aprendizagem, com ações de caráter uno, consciente, sensível, inteligível, ou ainda, como afirma Merleau-Ponty (1999, p.317): “uma soma de sensações corporais”.

Acompanhando as metáforas corporais, tem-se no autor Le Bouch (1983) a fundamentação para abordagens corporais, com ênfase nos elementos da psicocinética, direcionados ao ensino da dança. O autor pontua as funções que compõem a estrutura do esquema corporal: função de interiorização, de segmento corporal, de lateralidade, de coordenação óculo-manual e de dinâmica geral. Tais funções oportunizam o entendimento sobre a teoria de referido autor, no que concerne à “teoria geral do movimento, que conduz ao enunciado de princípios metodológicos que permitem encarar sua utilização como meio de formação” (1983, p.15). Uma formação sublinhada pelo movimento consciente do movimento corporal, em total relação com tudo o que o cerca, elaborada de acordo com os princípios teórico-metodológicos para atender, de maneira consistente, a formação do professor de dança nos aspectos do ensino, pesquisa e extensão. As teorias de Damásio (1976), Foucault (1984), Maffezoli (1995), Bakktin (2002), Marques (1999), Sérgio (1998), Aza (1999), Loureiro (2001),

Merleau-Ponty (1999) Morin (2002), entre outros, serão igualmente utilizadas na discussão do corpo, no entrecruzamento com outras áreas do conhecimento, incluindo a dança.

Nessa perspectiva, este projeto pedagógico tem no corpo humano o principal eixo de estruturação e elaboração de uma pedagogia voltada para a dança, em toda a sua compreensão, do Regional ao Contemporâneo; um modelo de ensino que caminha à luz de sua cultura local, para em seguida dialogar com o universal. As manifestações da cultura popular local são consideradas como elementos reveladores de estéticas, pensamentos e vivências particulares que se transformam em poéticas e fazem parte de ações, que devem ser inseridas no contexto educacional. Sua significação e valoração se encontram nas relações entre o que se pode sublinhar como tradicional e as manifestações com tendências de poéticas e estéticas contemporâneas, no ensino, na pesquisa e na produção acadêmica e artística da dança. Questões desta natureza serão teorizadas, a partir da poética dos autores Loureiro (2001), Duran (2002) e Maffezoli (1995). Estes estudiosos propõem um discurso sobre a cultura, o imaginário e o mítico inseridos no contexto histórico e cultural do ser humano em sua sociedade.

A complexidade permeia o pensamento das metáforas corporais e a sua relação com a evolução e desenvolvimento da dança, no propósito de uma educação integral, do corpo como um todo, em todo o seu sistema corpóreo, sem anular nada que o circunda, respeitando a subjetividade e superando as suas deficiências, no que se refere à apreensão de conhecimentos. Consciente da complexidade e individualidade de cada ser humano, que abriga, em sua estrutura corpórea, uma biologia que lhe é peculiar, Morin (2002) faz uma reflexão acerca desta questão. Para o autor, “o vital não é somente aprender, não é somente reaprender, mas reorganizar nosso sistema corporal para reaprender a aprender”. (MORIN, 2002, p. 35).

Nessa concepção, reside a proposta curricular deste curso, que sinaliza o ensinopensamento e a necessidade urgente de capacitar professores de dança que possam ampliar o diálogo da dança a luz da interdisciplinaridade. É chegado o momento de encorajar os educadores a “conectarem suas disciplinas (Matemática com a Dança, Teatro com Português), solicitarem que sejam reformados os currículos dentro das escolas, no sentido de apontarem também para a reflexão sobre meta, ponto de vista, união do homem com o cosmos, natureza e cultura, edificando um aprender que vá restituir a dignidade humana”. (MORIN, 2002, p. 35).

O estudo do corpo, com ênfase no ensino da dança é concepção/eixo norteador do Curso de Licenciatura em Dança. O objetivo é oportunizar ao aluno egresso deste curso tornar-se um ser pensante, reflexivo e crítico, com possibilidades de modificar o seu fazer teórico-metodológico e investigar outras maneiras de pensar a pedagogia da dança, em diferentes ambientes, onde o corpo está inserido; um processo no qual o corpo modifica e é modificado pelo ambiente.

7 PERFIL PROFISSIONAL

O profissional egresso do Curso de Licenciatura em Dança estará apto a:

- dominar os saberes fundamentados no intercruzamento de conhecimentos desta área de ensino, com áreas afins, com atuação consciente, crítico-reflexiva sobre seu papel de educador na sociedade;
- ser capaz de articular os conhecimentos técnicos e políticos, e suas tendências contemporâneas, seu hibridismo, bem como suas vertentes culturais, em particular das sociedades amazônicas;
- ser consciente da prática da pesquisa de forma sistemática, voltada para a investigação das tendências do ensino da dança, através de projetos de extensão e de pesquisa, para efetivar atividades que valorizem as manifestações expressivas do corpo no universo da dança;
- ter a capacidade de acompanhar e perceber o processo de aprendizado do ser humano, no que concerne ao ensino da dança em seus aspectos biológico, psicológico, cultural e social;
- ter competência e habilidade para a elaboração e avaliação de programas pedagógicos de dança, a serem executados em diferentes instituições de ensino;

- demonstrar atitude e agilidade na realização de suas atividades, tanto para promover mudanças, quanto para perceber as necessidades e demandas da sociedade.

- ser interessado em seu aperfeiçoamento, sempre atualizado com as tendências e mudanças desta área de conhecimento.

- ter capacidade para desenvolver e criar projetos de espetáculos destinados à programação cultural escolar, assim como exercer a função de coreógrafo.

8 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	ATIVIDADES CURRICULARES
Conhecer a estrutura anátomo-cinésiole relativa ao ensino e à performance corporal	Aplicar os conteúdos da anatomia e da cinesiologia, relacionados aos movimentos corporais na dança.	Bases anátomo-cinéticas aplicadas à dança
Perceber o processo histórico da dança e suas relações contextuais sócio-político-culturais.	Identificar as diversas abordagens pertinentes às evoluções históricas, epistemológicas, artísticas e culturais da Dança.	História da Dança I História da Dança II
Contextualizar a importância conceitual da corporeidade, como substrato da Motricidade Humana, para a dança.	Aplicar o entendimento conceitual sobre corporeidade e motricidade humana, na construção do cotidiano escolar, pela Dança.	Ciência da Motricidade Humana Aprendizagem e Desenvolvimento Motrício
Identificar e relacionar os princípios da psicologia do desenvolvimento humano aplicados em distintas fases.	Conhecer os princípios da psicologia da educação e do desenvolvimento humano aplicado à dança.	Princípios da Psicologia aplicada à dança
Saber distinguir e aplicar métodos e técnicas de dança, como fonte de pesquisa, investigação e criação no ensino da dança.	Estabelecer as relações das diversas vertentes das técnicas de dança: clássica, moderna e contemporânea.	Técnicas e Escolas de Dança I Técnicas e Escolas de Dança II Técnicas e Escolas de Dança III
Favorecer o ensino especial na dança, reconhecendo e superando as suas limitações corporais, na perspectiva de integrar e romper barreiras no trabalho corporal sistemático.	Saber conduzir o ensino da dança direcionado ao portador de necessidades especiais.	Dança e Inclusão
- Relacionar, analisar e utilizar os elementos básicos da dança.	Aplicar os princípios fundamentais da dança, determinando os métodos de ensino da dança.	Fundamentos e Métodos da Dança I Fundamentos e Métodos da Dança II
Relacionar os fundamentos dos elementos cênicos e técnicas de movimentos expressivos, em montagens práticas, no contexto escolar.	Identificar o espaço cênico e diferentes possibilidades de utilização de espaços alternativos para o ensino da dança e sua representação.	Prática de Montagem Fundamentos dos elementos cênicos

Aperfeiçoar a capacidade de compreensão verbal e textual para o processo de ensino-aprendizagem e pesquisa.	Desenvolver habilidades de comunicação com clareza e concisão.	Português Instrumental Metodologia da Pesquisa em Arte
Saber distinguir as diferentes concepções para a aplicabilidade de atividades artístico-criativas e culturais.	Criar alternativas inovadoras para a construção e reconstrução de atividades artístico-pedagógicas e culturais, Dança. Identificar, compreender e analisar elementos da composição coreográfica	Manifestações Espetaculares Brasileiras I Manifestações Espetaculares Brasileiras II Composição Coreográfica
Compreender o processo político sócio-cultural da história da arte, relacionando-o com o contexto da dança.	Promover pesquisas e debates acerca da compreensão e da vivência da arte Dança.	História da Arte
Compreender a evolução conceitual e pedagógica da Dança.	Promover debates acerca da compreensão sobre as novas propostas pedagógicas para o âmbito da Dança. Identificar as possibilidades de interrelacionar os vários conteúdos curriculares com a dança, para o contexto escolar.	Didática da Dança
Identificar as diferenças conceituais quanto às atividades que utilizem conteúdos dos jogos.	Aplicar as técnicas da improvisação e da interpretação cênica na dança.	Laboratório de Interpretação cênica Improvisação na Dança
Compreender a importância intertransdisciplinaridade dos fatores sócio-histórico-culturais e PCNs, na elaboração dos conteúdos das aulas de dança.	Conhecer as diversas propostas de danças e suas características e significados (pessoais, culturais, políticos) articulados e veiculados em danças criadas. Conhecer as normas e leis que regem os PCNs e suas correlações com o ensino de dança.	Dança, Cultura e Sociedade I Dança, Cultura e Sociedade II Políticas Curriculares e o Ensino da Arte
Relacionar os conhecimentos das estruturas da linguagem musical com o movimento corporal	Aplicar os elementos da música: ritmo, melodia, harmonia e outros, relacionando-os com a expressividade do corpo, na dança.	Fundamentos da Música
Compreender e identificar os diferentes conceitos metodológicos e didáticos no contexto escolar para a elaboração do planejamento no processo de ensino-aprendizagem da dança.	Dominar a aplicabilidade dos recursos metodológicos e didáticos a partir da relação social, político e cultural da escola para a produção do conhecimento artístico no ensino da dança.	Estágio Docente I Estágio Docente II Estágio Docente III
Aprimorar, analisar e refletir os pensamentos filosóficos acerca da dança.	Aplicar os conceitos filosóficos e sua reflexão no contexto da dança.	Filosofia da Dança
Elaborar projetos de pesquisa na área da dança.	Dominar as técnicas de pesquisa para a criação de projetos artístico-pedagógicos na área da dança.	Seminário de TCC I Seminário de TCC II

9 BASES LEGAIS

O Curso de Licenciatura Plena em Dança configura-se dentro das seguintes bases legais:

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui as diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB.
- Resolução CNE/ CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Resolução CNE/ CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- Resolução nº 3, de 8 de março de 2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências.
- Resolução nº 3.186, de 28 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará.

10 INGRESSO, VAGAS E TURNO

O ingresso dos candidatos ao curso dar-se-á anualmente, seguindo os procedimentos determinados para as licenciaturas da UFPA, que tenham como característica seleção para habilidade específica e que sigam o Processo Seletivo Seriado – PSS, ou acompanhando as normas pré-estabelecidas de transferência entre IFES ou entre cursos da UFPA. Serão ofertadas, inicialmente, 40 vagas para o turno diurno.

11 REGIME, CARGA HORÁRIA E DURAÇÃO

O curso segue o padrão da modalidade seriado semestral, com carga horária total de **2.886** horas/ aula. O desenho curricular atenderá o prazo mínimo de 07 (sete) semestres e o máximo de 11 (onze) semestres, segundo a proposta curricular apresentada neste projeto.

As normas dispostas pela Resolução CNE/CP 2/2002 do Art. 1º, que estabelece o mínimo 2.800 (duas mil e oitocentas horas) para o curso de licenciatura de graduação plena, estão especificadas dentro do projeto pedagógico da seguinte forma:

- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, constituídas, neste projeto pedagógico, por meio das disciplinas que apresentam os fundamentos metodológicos do ensino-aprendizagem;
- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso. O estágio visa propiciar a integração do conhecimento de formação básica com a formação específica do curso;
- 1.800 (mil e oitocentas) horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- 200 (duzentas) horas para atividades complementares, inseridas no decorrer do curso e realizadas pelo aluno, conforme o quadro do item Atividades Complementares, o qual apresenta uma diversidade de atividades para ampliação de conhecimento, de modo que o estudante possa experimentar e vivenciar várias ações no plano do ensino, pesquisa e extensão.

12 INSTALAÇÕES

O curso funcionará no espaço físico da Escola de Teatro e Dança da UFPA – ETDUFPA. As dependências da escola apresentam condições básicas e específicas para a realização das aulas. A ETDUFPA abrange as seguintes instalações:

- Salas de Aula Teórica;
- Salas para Prática de Dança;
- Laboratório de Voz;
- Teatro Universitário;
- Biblioteca Setorial.

A quantificação dos espaços acima listados, incluindo equipamentos e mobiliários, é descrita no item Infra-estrutura deste Projeto.

13 ESTRUTURA DA MATRIZ CURRICULAR

13.1 DESENHO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

O Curso de Licenciatura em Dança apresenta o Desenho Curricular composto de 33 disciplinas, com carga horária teórico-prática, as quais norteiam estudo e pesquisa na área da dança, estimulando o fazer pedagógico do discente.

Esse fazer propõe transformações sobre a predominância do velho discurso cartesiano – o binômio corpo e mente. Para tanto, elegemos o pensamento de Greiner (2005, p.17) quando diz que: “o próprio exercício de teorizar também é uma experiência corpórea, uma vez que conceituamos com o sistema sensório-motor e não apenas com o cérebro”.

A carga horária de estudo teórico está imbricada de práticas que revelam novos procedimentos para dinamizar o processo de ensino aprendizagem em sala de aula, nesse sentido, o professor instiga uma interrelação entre teoria e prática com o propósito de tornar condizentes as propostas contemporâneas da educação.

A dimensão da Prática de Ensino na formação acadêmica oportunizará o discente de Licenciatura em Dança, a desenvolver atividades práticas e pedagógicas apreendidas nos conteúdos das disciplinas específicas do curso que compõem a matriz curricular do projeto.

A Prática de Ensino deverá instigar o discente a buscar diversas alternativas do saber/fazer pedagógico na dança, ao considerar os diferentes contextos sociais, as faixas etárias, o sexo, o interesse do aluno, o grau de conhecimento teórico-prático do aprendiz, bem como, a realidade da dança na escola, dessa maneira formando futuros professores desejanter, reflexivos e criativos, apostadores da renovação.

A aplicabilidade dessa prática também será desenvolvida na disciplina Estágio Docente como atividade que aproxima os conceitos contemporâneos da arte e da educação. A metodologia do Estágio Docente está descrita no item 17 do projeto em questão.

Compõem, ainda, o desenho curricular as Atividades Complementares, num total de 200 horas, totalizando o curso em 3.154 h. Segue abaixo, o quadro do desenho curricular com as disciplinas e respectivas cargas horárias.

13.2 QUADRO DO DESENHO CURRICULAR

CONTEÚDOS	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		PRÁTICA DE ENSINO	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	TOTAL CH
		TEORIA	PRÁTICA			
Básicos	Filosofia da Dança	58	10	34		68
	Dança Cultura e Sociedade I	60	25			85
	Ciência e Motricidade Humana	40	28			68
	Português Instrumental	58	10			68
	Bases Anátomo-Cinéticas Aplicadas à Dança	40	11			85
	Dança Cultura e Sociedade II	60	25			85
	Fundamentos da Música	60	25			85
	Princípios da Psicologia Aplicada a Dança	58	10			68
	Aprendizagem e Desenvolvimento Motricio	40	28			68
	Metodologia da Pesquisa em Arte	41	10			51
	Políticas Curriculares e o Ensino da Arte	41	10			51
	Seminário de Pesquisa de TCC I	30	21			51
	Seminário de Pesquisa de TCC II	18	50			68

SUBTOTAL		604	263	34	0	901
Específicos	História da Arte	65	20			85
	Manifestações Espetaculares Brasileiras I	31	20	34		85
	Manifestações Espetaculares Brasileiras II	31	20	34		85
	Fundamentos e Métodos de Dança I	31	20	34		85
	Fundamentos e Métodos de Dança II	31	20	34		85
	História da Dança I	60	25			85
	História da Dança II	60	25			85
	Didática da Dança	30	38			68
SUBTOTAL		339	188	136	0	663
Teórico-Práticos	Técnicas e Escolas de Dança I	20	31	34		85
	Técnicas e Escolas de Dança II	20	31	34		85
	Técnicas e Escolas de Dança III	20	31	34		85
	Improvisação na Dança	20	31	17		68
	Laboratório de Improvisação Cênica	20	31	34		85
	Dança e Inclusão	31	20	17		68
	Composição Coreográfica	20	31	34		85
	Fundamentos dos Elementos Cênicos	31	17	20		68
	Estágio Supervisionado I				136	136
	Estágio Supervisionado II				136	136
	Estágio Supervisionado III				136	136
	Prática de Montagem	10	24	51		85
SUBTOTAL		192	247	275	408	1122
		1.135	698	445	408	2.686
Atividades Complementares						200
Atividades de Extensão						268
CARGA HORÁRIA TOTAL = 3.154						

14 EMENTAS DAS DISCIPLINAS E BIBLIOGRAFIA

1º Semestre

Disciplina: Bases Anátomo-Cinéticas aplicadas à Dança
Carga Horária: 85 h
Ementa: Estudo teórico-prático da mecânica do movimento humano na dança, aplicados a partir da compreensão do sistema ósteo-muscular.
Referências Bibliográficas CALAIS-GERMAIN, B. Anatomia para o movimento. São Paulo. Ed. Manole, 1991. _____. Anatomia para o movimento: introdução à análise das técnicas corporais. São Paulo: Manole, 1991. v. 1 e 2. HOFFMAN, S. J. Cinesiologia: estudo da atividade Física. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. MIRANDA, E. Bases de Anatomia e Cinesiologia. Rio de Janeiro: Sprint, 2000. SABOTTA, J. Atlas de Anatomia Humana. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000. v. 1 e 2. SAMPAIO, Flávio. Ballet essencial. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.
Disciplina: História da Arte
Carga Horária: 85 h
Ementa: Estudo dos principais movimentos artísticos ao longo da história, reveladores de princípios estéticos que permeiam sobretudo as relações entre dança e artes visuais.
Referências Bibliográficas: BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a arte. São Paulo. Ática. 1995. BOUCIER, Paul. A história da dança no ocidente. São Paulo: Martins Fontes, 1987. GOMBRICH, Ernest. H. História da Arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. HAUSER, Arnold. História Social da Literatura e da Arte. São Paulo: Mestre Jou, 1972. Tomo I. NUNES, Benedito. Introdução à filosofia da arte. Ática. 2002.
Disciplina: Dança, Cultura e Sociedade I
Carga Horária: 85 h
Ementa: Estudo da antropologia cultural para a dança e suas matrizes universais e particulares: mítica, ritualística xamânica e outras, a partir de teorias contemporâneas.
Referências Bibliográficas: CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas Híbridas-estratégias para entrar e sair da Modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. DURAND, Gilbert. As Estruturas Antropológicas do Imaginário. São Paulo: Martins Fontes, 2002. GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

MAUSS, Marcel. **Noção de técnica corporal: Sociologia e Antropologia.** São Paulo: EPU, 1974.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Disciplina: Ciência da Motricidade Humana

Carga Horária: 68 h

Ementa: A compreensão do movimento humano em sua totalidade, a motricidade e a construção de corporeidade.

Referências Bibliográficas:

BEZIERS, M. M. Spiret. **A coordenação motora** – aspecto mecânico da organização psicomotora do homem. São Paulo: Summus, 1990.

BRUNS, Heloisa Turini; GUTIERREZ, Gustavo Luis (org). **O corpo e o Lúdico:** Ciclo de debates, lazer e motricidade. São Paulo: Autores Associados, 2000.

COSTE, Claude Jean. **A psicomotricidade.** Rio de Janeiro: Kobopan, 1989.

DAMÁSIO, Antonio R. **O erro de Descartes:** emoção, razão e o cérebro humano. In: Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1976.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** Campinas. SP. Papirus, 1965. (Coleção Corpo & Motricidade).

MORIN, Edgar. **As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização.** São Paulo: Publicações Europa, América e Portugal, 1991.

Disciplina: Português Instrumental

Carga Horária: 68 h

Ementa: Estudo dos aspectos gramaticais indispensáveis ao bom desempenho lingüístico. A norma culta e sua utilização nas diversas formas da comunicação. Leitura e interpretação de textos. Produção de textos voltados para os interesses do curso e redação técnica.

Referências Bibliográficas:

BLIKSTEIN, **Técnicas de comunicação escrita.** São Paulo: Ática, 1997.

CAMARA JR. J. Mattoso. **Manual de Expressão Oral & Escrita.** Petrópolis: Vozes, 1998.

FIORIN, J. F. & SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto:** leitura e redação. São Paulo: Ática, 1997.

MARTINS, Dileta Silveira; ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. **Português Instrumental.** Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

VANOYE, Francis. **Usos da Linguagem.** Problemas e técnicas na produção oral e escrita. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

2º Semestre

Disciplina: Fundamentos e Métodos da Dança I
Carga Horária: 85 h
Ementa: Estudo das possibilidades de movimentos a partir dos elementos básicos da dança.
<p>Referências Bibliográficas: CHALANGUIER, Claude & BOSSUO, Herri. Expressão Corporal: Método e prática. Rio de Janeiro: Entre Livros Cultura, 1973. CLARO, Edson. Método Dança-Educação: Uma reflexão sobre a consciência corporal e profissional. São Paulo: Claro, 1988. FAHLBUSCH, Hannelone. Dança Moderna, Contemporânea. Rio de Janeiro: Sprint. 1999. FERNANDES, Ciane. O Corpo em movimento: O sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002. RUDOLF, Laban. Dança Educativa Moderna. São Paulo: Ícone, 1990. WELLS, Renée. O corpo se expressa e dança. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A., 19</p>

Disciplina: Dança, Cultura e Sociedade II
Carga Horária: 85 h
Ementa: A compreensão de movimentos sociais mobilizados a partir de estudos feitos sobre os fenômenos manifestados pela dança.
<p>Referências Bibliográficas: DURKHEIM, Émile. O Suicídio. São Paulo: Martins Fontes, 1970. LOUREIRO, João de Jesus Paes. Cultura amazônica. Uma poética do imaginário. Belém: CEJUP, 1995. MAFFEZOLI, Michel. A contemplação do Mundo. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995. VAYER, Pierre; TORLOUSE, Pierre. Linguagem corporal - a estrutura e a sociologia da ação. Porto Alegre. Artes Médicas, 1985. MAFFEZOLI, Michel. O Tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades massa. Trad: Maria de Lourdes Menezes -3ªedição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.</p>

Disciplina: Aprendizagem e Desenvolvimento Motricio
Carga Horária: 68 h
Ementa: Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Estudos das características e interesses da diferentes fases do desenvolvimento e da aprendizagem em relação às faixas etárias do crescimento.
<p>Referências Bibliográficas: FLINCHUM, Betty M. Desenvolvimento Motor da Criança. In_Darcymires do Rego Barros e Daisy Regina Pinto Barros. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. In: Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982. _____. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes</p>

Médicas, 1983.

MAGILL, Richard. A. **Aprendizagem motora** conceitos e aplicações. São Paulo. Ad. Edgar Blucher Ltda, 1984.

MEIL, Kurt. **Motricidade II: o desenvolvimento motor do ser humano**. Rio de Janeiro Ao livro técnico, 1989.

SHINCA, Marta. **Psicomotricidade, ritmo e expressão corporal**. São Paulo. Summus: 1987.

Disciplina: Metodologia da Pesquisa em Arte

Carga Horária: 51 h

Ementa: Estudo das diferentes teorias e métodos de pesquisa, que instiguem o artista de dança a investigar a realidade com base nos conhecimentos adquiridos, levando à produção de trabalho científico.

Referências Bibliográficas:

BAUER, Martin W; GASKELL George. **Pesquisa Qualitativa com texto Imagem e Som**. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese?** São Paulo: Perspectiva, 1989.

FACHIN, Odília. **Fundamentos da metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

Disciplina: História da Dança I

Carga Horária: 85 h

Ementa: Estudo do panorama histórico artístico-cultural da dança considerando os períodos: da Pré-História ao Clássico.

Referências Bibliográficas:

BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CAMINADA, Eliana. **História da Dança: Evolução Cultural**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CARDOSO, Ana Cristina. F. **O passado sempre presente? Preservação e Ruptura de estilos do Ballet Contemporâneo da Dança, em Belém do Pará**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. UFBA/UFPA, novembro de 2004.

FARO, Antônio José. **Pequena história da Dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

PORTINARI, Maribel. **História da Dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

3º Semestre

Disciplina: Fundamentos e Métodos da Dança II
Carga Horária: 85 h
Ementa: Estudo das possibilidades de movimentos a partir dos elementos técnicos da dança.
Referências Bibliográficas: BERTONI, Íris Gomes. A Dança e a Evolução, O Ballet e seu Contexto Teórico, Programação Didática. São Paulo: Tanz do Brasil, 1992. FAHLBUSCH, Hannelone. Dança Moderna, Contemporânea. Rio de Janeiro: Sprint, 1990. LABAN, Rudolf. Domínio do Movimento. São Paulo: Summus, 1978. _____. Dança Educativa Moderna. São Paulo: Ícone, 1990. NANNI, Dionísia. Dança Educação. Princípios, métodos e técnicas. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

Disciplina: História da Dança II
Carga Horária: 85 h
Ementa: Estudo do panorama histórico artístico-cultural da dança, considerando os períodos do Moderno ao Contemporâneo.
Referências Bibliográficas: BAIOCCHI, Maura. Butô Dança Veredas D'alma. São Paulo. Editora Palas Athena.1995. BOURCIER, Paul. História da Dança no Ocidente. São Paulo: Martins Fontes, 1987. CANTON, Kátia. E o Príncipe Dançou... o conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea. São Paulo: Ática, 1994. LIMA, André Meyer A. A poética da deformação na dança contemporânea. Rio de Janeiro: Monteiro Diniz, [s.d]. NAVAS, C e DIAS, L. Dança Moderna. São Paulo: Secretário Municipal de Cultura, 1992. SILVA, Eliana Rodrigues. Dança e Pós-Modernidade. Salvador: EDUFBA, 2005.

Disciplina: Manifestações Espetaculares Brasileiras I
Carga Horária: 85 h
Ementa: História da origem de danças e manifestações espetaculares regionais quanto à evolução e miscigenação das matrizes étnicas.
Referências Bibliográficas: BENJAMIN, Roberto E. C. Folgedos e Danças de Pernambuco. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1999. BREGOLATO, Roseli Aparecida. Cultura Corporal da Dança. São Paulo: Ícone, 2000. (Coleção Educação Física Escolar: no princípio da totalidade e na concepção histórica crítica-social; 1) CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da Modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. CASCUDO, Luís da Câmara. Dicionário do Folclore Brasileiro. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

GREINER, Christine; BIAO, Armindo (org.). **Etnocenologia**: textos selecionados. São Paulo: Annablume, 1999.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras, 2001.

Disciplina: Fundamentos da Música

Carga Horária: 85 h

Ementa: Estudo dos parâmetros musicais e sua relação com a dança. Apreciação de repertório musical.

Referências Bibliográficas:

CIAVATTA, Lucas. **O passo**: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2003.

CHIAFFARELLI, Liddy; FERNANDEZ, Marina Lorenzo. **Iniciação Musical**. Treinos de ouvido, ritmo e leitura. Rio de Janeiro: [s.n], [19-?].

JOURDAIN, Robert. **Música, Cérebro e Êxtase**. Como a música captura a nossa imaginação. Tradução Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

MAGNANI, Sergio. **Expressão e Comunicação na Linguagem da Música**. Belo Horizonte: UFMG, 1989.

WISNIK, José Miguel. **O Som e o Sentido. Uma outra história das músicas**. São Paulo: Companhia das Letras/ Círculo do Livro, 1989.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lucia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

Disciplina: Princípios da Psicologia aplicada à Dança

Carga Horária: 68 h

Ementa: Estudo das diferenças valorativas da dança ao desenvolvimento das capacidades psicológicas e respectivas correntes teóricas.

Referências Bibliográficas:

BRUNER, Jerome S. **Uma nova teoria de aprendizagem**. Tradução Norah Levy Ribeiro. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FUX, Maria. **Dança, experiência de vida**. In: Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1983.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PIAGET, Jean; INHLEDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução Octávio Mendes Cajado. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima e Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

4º Semestre

Disciplina: Filosofia da Dança
Carga Horária: 68 h
Ementa: Estudo das correntes filosóficas do pensamento clássico e moderno, pelo discurso evolutivo. A compreensão de corpo, teorias contemporâneas em abordagens de tempo-espço e movimento.
Referências Bibliográficas: DESCARTES, R. Discurso do método, as paixões d'alma . São Paulo. Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores) FOUCAULT, Michael. Microfísica do Poder . In: Roberto Machado (org). Rio de Janeiro: Graal, 1984. GARAUDY, Roger. Dançar a Vida . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. LYOTARD, Jean-François. A condição pós-moderna . Rio de Janeiro: Editora, José Olympio Ltda, 2002. MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da Percepção . Rio de Janeiro. Martins Fontes: 1994. MONTEIRO, Marianna. Noverre: Cartas sobre a Dança. São Paulo: EDUSP, 1998.

Disciplina: Técnicas e Escolas de Dança I
Carga Horária: 85h
Ementa: Estudo da metodologia das técnicas da dança acadêmica e suas especificidades diferentes escolas: Francesa, Inglesa e Russa.
Referências Bibliográficas: BAMBIRRA, Wanda. Dançar e sonhar: A didática do Ballet Infantil . Belo Horizonte: Inédita, 1993. BERTONI, Íris Gomes. A Dança e a Evolução, O Ballet e seu Contexto Teórico, Programação Didática . São Paulo: Tanz do Brasil, 1992. IUQUI, Leda. Ballet Termos – Passos e sua execução . Rio de Janeiro: [s.n.], 1982. MEDOVA, Marie L. A Dança Clássica . Lisboa: Stampa, 1998. SAMPAIO, Flávio. Ballet essencial . Rio de Janeiro: Sprint, 1996. VAGANOVA, Agripina. Princípios Básicos do Ballet Clássico . Rio de Janeiro: Ediouro, 1991.

Disciplina: Laboratório de Interpretação Cênica
Carga Horária: 85 h
Ementa: Estudo de algumas práticas de interpretação teatral aportadas em expoentes do teatro mundial dos séculos XX e XXI e seus respectivos procedimentos metodológicos, conceitos e viés filosófico. Criação de uma poética de cena conforme o gênero e estética teatrais optadas pelo aluno.
Referências Bibliográficas: ASLAN, Odette. O ator no século XX . São Paulo: Perspectiva, 2003.

BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola **A arte secreta do ator**: dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec/ UNICAMP, 1995.

BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator**: da técnica à representação. Campinas: Hucitec, 2001.

COHEN, Renato. **Work In Progress na cena contemporânea**: Criação, encenação e recepção. Paulo: Perspectiva, 1998.

RODRIGUES, Graziela. **Bailarino pesquisador intérprete**: Processo de Formação. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1997.

ROUBINE, Jean-Jaques. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

Disciplina: Manifestações Espetaculares Brasileiras II

Carga Horária: 85 h

Ementa: História da origem de danças e manifestações espetaculares paraenses, quanto à evolução e miscigenação das matrizes étnicas.

Referências Bibliográficas:

AZEVEDO, Maria Ana O. **O Tamanco e o Vaqueiro**: Um Estudo dos Elementos Espetaculares da Dança dos Vaqueiros do Marajó, em Belém do Pará. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. UFBA/UFPA, maio de 2004.

BRIGIDA, Miguel de Santa. **O Auto do Círio**: Drama, Fé e Carnaval, em Belém do Pará. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. UFBA-UFPA, outubro de 2003.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

JASTES, Éder R. M. **A Dança da Onça na Cena Amazônica**: Espetacularidade Cabocla na Dança do Carimbó. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. UFBA/UFPA, novembro de 2004.

LEAL, Eleonora F. **Contando Tempo**: Transformação e Evolução Coreográfica da Quadrilha Junina, em Belém do Pará. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. UFBA/UFPA, novembro de 2004.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica**: uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras, 2001.

Adelermo. **Música na Mata**. Belém: Prefeitura de Belém, 2001.

Disciplina: Didática da Dança

Carga Horária: 68 h

Ementa: Conhecimento e elaboração de planos de curso, para a construção de quesitos didáticos-metodológicos: temática, conteúdos, objetivos e atividades, entre outros.

Referências Bibliográficas:

BERTONI, Íris Gomes. **A Dança e a Evolução**, O Ballet e seu Contexto Teórico, Programação Didática. São Paulo: Tanz do Brasil, 1992.

BIASOLI, Carmem Lucia A. **A formação do professor de arte**: do ensino a encenação. Cam-

pinas: Papyrus, 1999.

FAZENDA, Ivani (org). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas. SP: Papyrus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, Izabel A. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Ensino de Dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

5º Semestre

Disciplina: Técnicas e Escolas de Dança II

Carga Horária: 85 h

Ementa: Estudo da metodologia do ensino da dança moderna, considerando as diferentes técnicas nas escolas: Americana e Alemã.

Referências Bibliográficas:

FAHLBUSCH, Hanelore. **Dança moderna–contemporânea**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MONTEIRO, Maria Auxiliadora. **Pesquisa em Dança – Método Graham**. Belém: GTR, 2004.

TÈCNICOS EDITORIALES ASOCIADOS (TEA). **Primeiros pasos em Ballet Moderno – técnica, la práctica, los orígenes, las grandes figuras y las obras más famosas del ballet mode** Barcelona: Parramon Ediciones, S.A., 1985.

Disciplina: Composição Coreográfica

Carga Horária: 85 h

Ementa: Estudo da construção coreográfica, a partir das combinações dos elementos básicos e técnicos da dança, considerando o processo criativo de elaboração de coreografias.

Referências Bibliográficas:

AMARAL, Jaime Augusto Duarte do. **Sedução – A construção do corpo do bailarino-intérprete encantado pela lenda do boto**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. UFBA/UFPA, 2004.

ALBRIGHT, Cooper Ann. **The Body and Identity in Contemporary Dance**. University Press of New England, Hanover, 1997.

DANTAS, Mônica. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1999.

FAHLBUSCH, Hanelore. **Dança moderno–contemporânea**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. **Teatro do Movimento – um método para o intérprete criador**. Brasília: LGE Editora, 2003.

RODRIGUES, Graziela. **Bailarino Pesquisador Intérprete**. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

Disciplina: Fundamentos dos Elementos Cênicos
Carga Horária: 68 h
Ementa: Estudo dos elementos cênicos: iluminação, cenografia, sonoplastia e figurino e as aplicabilidades para a construção de montagem coreográfica.
<p>Referências Bibliográficas:</p> <p>CAMARGO, Roberto Gill. Função Estética da Luz. Sorocaba: TCM Comunicação, 2000.</p> <p>IMPÉRIO, Flávio e Renina Katz. Artistas Brasileiros, teatro e artes plásticas. São Paulo. Edusp. 1999.</p> <p>LIPOVETSKY, Gilles. O império do efêmero, a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo. Cia. Das Letras. 2001.</p> <p>MANTOVANI, Anna. Cenografia. São Paulo. Editora Ática, 1989.</p> <p>RATTO, Gianni. Antitratado de Cenografia: Variações sobre o mesmo tema. São Paulo. Editora, 1999.</p> <p>SANTAELLA, Lúcia. Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal. São Paulo. Iluminuras. 2001.</p>

Disciplina: Improvisação na Dança
Carga Horária: 68 h
Ementa: Estudo experimental de combinações de jogos de movimento, com ênfase no processo criativo.
<p>Referências Bibliográficas:</p> <p>BOAL, Augusto. 100 exercícios e jogos para atores e não atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.</p> <p>BOAL, Augusto. Jogos para atores. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1993.</p> <p>COURTNEY, Richard. Jogo, teatro e pensamento. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.</p> <p>ICLE, Gilberto. Teatro e construção do conhecimento. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.</p> <p>KOUDELA, Dormien Ingrid. Jogos Teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1998. I.</p> <p>MAY, Rollo. A coragem de criar. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.</p>

Disciplina: Estágio Docente I
Carga Horária: 136 h
Ementa: Compreensão e vivência da práxis docente em Instituições de Ensino Formal para a Educação Infantil e Fundamental, promovendo a relação entre realidade adquirida na Licenciatura em Dança com o contexto escolar, por meio do planejamento, reflexão e avaliação do processo pedagógico, favorecendo ao professor de dança a aplicação dos recursos metodológicos e didáticos e a produção de conhecimento.
<p>Referências Bibliográficas:</p> <p>CARVALHO, J. M. D. (org). A formação do professor e a prática de ensino. São Paulo: Pioneira, 1988.</p> <p>CUNHA, Morgana. Dance Aprendendo – aprenda dançando. 2. ed. Porto Alegre: Sagra –</p>

Luzzato, 1992.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas do ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

MARQUES, Isabel. **O ensino da dança hoje**. São Paulo. Cortez, 1995.

MARQUES, Mariana. **O Desabrochar do corpo: a avaliação diagnóstica no desenvolvimento da consciência corporal, no processo ensino – aprendizagem escolar da dança na infância**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. UFBA/UFPA, maio 2004.

PICONES, Stela B. **Prática de ensino e estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

STOKOE, Patrícia. **Expressão Corporal na pré-escola**. In: Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1992.

6º Semestre

Disciplina: Técnicas e Escolas de Dança III

Carga Horária: 85h

Ementa: Estudo interdisciplinar de diferentes técnicas corporais, como investigação de novas possibilidades de reestruturação na dança contemporânea, a partir dos movimentos artísticos dos anos 60.

Referências Bibliográficas:

AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do Corpo no corpo do Ator**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BAIOCCHI, Maura. **Butô dança veredas d'alma**. São Paulo. Editora Palas Athena. 1995.

CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

GREINER, Christine e AAMORIM, Cláudia (Org.) **Leituras do corpo**. São Paulo: Annablume, 2005.

GREINER, Christine. **O corpo**. São Paulo: Annablume, 2005.

PEREIRA, Roberto e SOTER, Silvia. **Lições de Dança II**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e comunicação**. Sintoma da cultura. São Paulo: Paulus, 2004.

Disciplina: Dança e Inclusão

Carga Horária: 68h

Ementa: Estudo das possibilidades de movimento a partir da consciência corporal no trabalho com dança para portadores de necessidades especiais.

Referências Bibliográficas:

COSTA, Darcilene Batista. **Tela interior: público cego em museus de arte o reverso revelado**. Belém: IAP, 2002.

FRUG, Cristianne Simões. **Educação Motora em portadores de deficiência: formação da consciência corporal**. São Paulo: Plexus, 2001.

MARQUES, Mariana. **O desabrochar do corpo: A avaliação diagnóstica no**

desenvolvimento da consciência corporal, no processo de ensino-aprendizagem escolar da Dança na infância. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. UFBA/UFPA, 2004.

STAINBACK, S; STAINBACK W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999.

WITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre. Artemed, 2003.

Disciplina: Prática de Montagem

Carga Horária: 85 h

Ementa: Aplicabilidade dos estudos dos elementos cênicos para a efetivação de montagem coreográfica.

Referências Bibliográficas:

COMPARATO, Doc. **Da criação ao Roteiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

FREITAS, Waldete B. S. de. **O Santo Inquerito: A Dramaturgia na dança do Grupo Coreográfico da UFPA**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. UFBA/UFPA, 2004.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **Análise do Espetáculo**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PEDRO, Antonio. **Pequeno tratado de encenação**. São Paulo: Inatel, [s.d.].

RATTO, Gianni. **Antitratado de cenografia**. Variações sobre o mesmo tema. São Paulo: SENAC, 1999.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

Disciplina: Seminário de TCC I

Carga Horária: 51 h

Ementa: Elaboração e defesa metodológica de pré-projetos de pesquisa, voltados para a visualização do desenvolvimento da pesquisa do TCC.

Referências Bibliográficas:

BAUER, Martin W; GASKELL George. **Pesquisa Qualitativa com texto Imagem e Som**. Um manual prático. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese?** São Paulo: Perspectiva, 1989.

GATTI, B. A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília (DF): Plano, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas do ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

TEIXEIRA, E. **As Três Metodologias**. Belém: CEJUP, 2003.

Disciplina: Estágio Docente II

Carga Horária: 136 h

Ementa: Compreensão e vivência da práxis docente em Instituições Formais de Ensino Médio, promovendo a relação entre realidade adquirida na Licenciatura em Dança com o

contexto escolar, por meio do planejamento, reflexão e avaliação do processo pedagógico, favorecendo ao professor de dança a aplicação dos recursos metodológicos e didáticos e a produção de conhecimento.

Referências Bibliográficas:

CARVALHO, J. M. D. (org). **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988.

MARQUES, Isabel. **O ensino da dança hoje**. São Paulo. Cortez, 1995.

MOROZOVIK, Milena. **Vida em Movimento**, T. M. M, Técnica de Movimento de Milena Morozovisk. Curitiba: Movimento: 1996.

PICONES, Stela B. **Prática de ensino e estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 2000.

VERDERI, Érika Beatriz Leme Pimental. **Dança na Escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 1988.

ZÓBOLI, Graziela Bernardi. **Prática de Ensino: subsídios para a atividade docente**. São Paulo: Ática, 1999.

7º Semestre

Disciplina: Seminário de TCC II

Carga Horária: 68h

Ementa: Discussão e incorporação de críticas e sugestões para redação final do TCC.

Referências Bibliográficas:

BAUER, Martin W; GASKELL George. **Pesquisa Qualitativa com texto Imagem e Som. Manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, M. C. M. de (Org.). **Construindo o Saber**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

FACHIN, Odília. **Fundamentos da metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

GATTI, B. A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano, 2002.

LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

LUNA, Sérgio V. de. **Planejamento de pesquisa, uma introdução: Elementos para uma análise metodológica**. São Paulo: Editora da PUC - EDUC, 2000.

Disciplina: Políticas Curriculares e o Ensino da Arte
Carga Horária: 51h
Ementa: Estudo analítico das Políticas Curriculares na Educação Básica e sua relação com o ensino da Arte.
<p>Referências Bibliográficas:</p> <p>LOUREIRO, V. R. Plano de Desenvolvimento e Projeto Pedagógico da Escola: Contribuições e Orientações para Elaborar o Plano e o Projeto da sua Escola. Belém: Graficentro, 2000.</p> <p>MARQUES, Izabel A. Ensino de Dança Hoje: Textos e Contextos. São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>OLIVEIRA, D. A. (org.). Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.</p> <p>PENNA, Maura (coord.); PEREGRINO, Yara R; CARVALHO, Lívia M; NASCIMENTO, Fábio do. É este o ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária / CCHLA/PPGE, 2001.</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.</p> <p>STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. Entre a Arte e a Docência. A Formação do Artista da Dança. Campinas, SP: Papirus, 2006.</p>

Disciplina: Estágio Docente III
Carga Horária: 136 h
Ementa: Compreensão e vivência da práxis docente em outras Instituições de Ensino da da promovendo a relação entre realidade adquirida na Licenciatura em Dança com o contexto escolar, por meio do planejamento, reflexão e avaliação do processo pedagógico, favorecendo ao professor de dança a aplicação dos recursos metodológicos e didáticos e a produção de conhecimento.
<p>Referências Bibliográficas:</p> <p>CARVALHO, J. M. D. (org). A formação do professor e a prática de ensino. São Paulo: Pioneira, 1988.</p> <p>CUNHA, Morgana. Dance Aprendendo – aprenda dançando 2. ed. Porto Alegre: Sagra – Luzzato, 1992.</p> <p>MARQUES, Isabel. O ensino da dança hoje. São Paulo. Cortez, 1995.</p> <p>PICONES, Stela B. Prática de ensino e estágio supervisionado. Campinas: Papirus, 2000.</p> <p>ZÓBOLI, Graziela Bernardi. Prática de Ensino: subsídios para a atividade docente. São Paulo: Ática, 1999.</p>

15 ATIVIDADES COMPLEMENTARES

As Atividades Complementares, do Curso de Licenciatura em Dança, caracterizam-se pela diversificação de atividades realizadas a partir dos interesses dos discentes, de modo a contribuir, significativamente, com a sua atualização profissional específica.

As atividades se articulam nas categorias de ensino, de pesquisa e de extensão, permitindo que a relação teoria e prática venha compor a dimensão complementar dos respectivos conhecimentos do licenciado em dança.

Para cada Atividade Complementar realizada o aluno terá que apresentar documento de comprovação da mesma à coordenação do Curso, para apreciação, análise e registro no seu histórico escolar. Estas atividades deverão ser realizadas ao longo de todo o curso, totalizando 200 (duzentas) horas de carga horária, conforme dispõe o inciso III da Resolução de Nº 2/2002. CNE/CP.

Acrescenta-se que as Atividades Complementares estão organizadas em categorias que terão modalidades diferentes para possibilitar atividades específicas à área da Dança (ver quadro às p. 30-31), alargando o currículo do aluno a partir de experimentos e vivências acadêmicas, detalhadas nos itens que seguem:

15.1 ATIVIDADES DE ENSINO

Nesta categoria, a atenção principal está voltada ao processo ensino-aprendizagem do discente em Licenciatura em Dança, destacando-se o trabalho de Monitoria. *A priori*, todas as disciplinas do Curso Técnico de Dança, as Oficinas de dança e os projetos desenvolvidos pela Escola de Teatro e Dança da UFPA poderão ser objetos de estudos para o trabalho de Monitoria. Entretanto, compete ao professor da disciplina adotar os critérios de avaliação, para que o aluno de graduação possa exercer tal função.

Esclarece-se que é de competência do monitor ser colaborador e auxiliar do docente em questões didáticas, bem como orientar os discentes nas tarefas de ensino e pesquisa, sem jamais substituir o docente em sua função de ministrar aulas.

Os alunos que participarem, como monitores, nos casos acima, após finalizada a Atividade Complementar da Monitoria, deverão apresentar, à Coordenação do Curso,

certificado de comprovação contendo assinatura do professor responsável pela disciplina, os conteúdos trabalhados e relatório referente ao desempenho do aluno-monitor.

15.2 ATIVIDADES DE PESQUISA

As Atividades de Iniciação Científica permitirão que o discente desenvolva pesquisa científica, a partir de apresentações de trabalhos teóricos e práticos em: Fóruns, Seminários, Congressos e Bienais na área de Artes, vinculados aos projetos dos docentes da Escola de Teatro e Dança da UFPA.

Os alunos que publicarem seus trabalhos em revistas ou em jornais também terão, em seus históricos escolares, a incorporação da carga horária correspondente a essa atividade complementar (ver quadro à p. 31).

A Universidade Federal do Pará desenvolve programas de apoio à Iniciação Científica, aos quais os alunos poderão concorrer na seleção de bolsistas, desde que estejam envolvidos em projetos de extensão ou de pesquisa de professores da Escola.

15.3 ATIVIDADES DE EXTENSÃO

As atividades de extensão, estabelecidas neste projeto, estão pautadas na Resolução de Nº 3.298 - CONSEP, de 7 de março de 2005, procedente da Pró-Reitoria de Extensão – PROEX. Segundo dispõe o Art. 1º dessa resolução:

A extensão Universitária é um conjunto de atividades acadêmicas, de caráter múltiplo e flexível, que se constitui num processo educativo, cultural e científico, articulado ao ensino e à pesquisa, de forma indissociável, e que viabiliza, através de ações concretas e contínuas, a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade.

Cabe a Universidade revitalizar os mecanismos das tradicionais funções Ensino, Pesquisa e Extensão, defendendo a interação das mesmas. Nesse sentido, as disciplinas que compõem o desenho curricular do projeto em foco estão dimensionadas para o atendimento da comunidade, possibilitando dessa maneira que sejam dados passos indispensáveis à produção e distribuição de conhecimento sobre a arte, instigando o interesse da comunidade, no sentido de oportunizar-lhes espetáculos e outros eventos artístico-culturais. Isso significa mais que 10% da carga horária em atividade de extensão, prevista na meta XXIII do Plano Nacional de Educação.

A Pró-Reitoria de Extensão – PROEX oferta bolsas vinculadas a programas de extensão, dos quais os alunos podem participar, mediante aprovação, em processo de seleção.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

CATEGORIAS	MODALIDADES	ATIVIDADES COMPLEMENTARES ESPECÍFICAS DA DANÇA	CH
1. Atividades de Ensino-Aprendizagem	1.1. Monitoria	1.1.1. Participação como monitor em disciplinas dos Cursos Técnicos da ETDUFPA. 1.1.2. Participação como monitor nos projetos desenvolvidos pelo Curso Técnico de Dança da UFPA (Feira Cultural, Exercício de Dança, Ciranda Junina, Mostra de Intérpretes Criadores e Espetáculos de Final de Ano). 1.1.3. Participação como monitor em oficinas de Dança oferecidas pela ETDUFPA e em outras escolas de Dança da cidade.	50h

CATEGORIAS	MODALIDADES	ATIVIDADES COMPLEMENTARES ESPECÍFICAS DA DANÇA	CH
2. Atividades de Pesquisa	2. 1. Iniciação Científica	2.1.1. Apresentação de trabalhos teóricos e práticos em: Fóruns, Seminários, Congressos e Bienais na área de Artes. 2.1.2. Trabalhos Publicados (artigos ou ensaios publicados em revistas científicas, jornais locais ou eletrônicos)	30h
3. Atividades de Extensão	3.1. Atividades de Disseminação de conhecimento.	3.1.1. Ministras aulas em oficinas de dança: em Centros Comunitários na periferia da cidade; em Projetos Sociais desenvolvidos pela UFPA; e em Casas de Idosos. 3.1.2. Organização e Participação de Debates, Mostras ou Espetáculos de Dança para fomentar a formação de platéia. 3.1.3. Participação em <i>workshops</i> , cursos ou oficinas. 3.1.4. Participação em Grupos de Estudos organizados pela UFPA em áreas afins.	40h
	3.2. Assistências	3.2.1. Assistente de Direção em Espetáculos de Dança. 3.2.2. Assistente de Coreógrafo em Espetáculos de Dança. 3.2.3. Assistente em Seminários e Fóruns em Artes.	40h
	3.3. Programa de Difusão Cultural	3.3.1. Participação como bailarino ou Intérprete-Criador em Encontros e Festivais de Dança Nacionais e Internacionais. 3.3.2. Participação como Coreógrafo em Encontros e Festivais de Dança Nacionais e Internacionais. 3.3.3. Visita a Museus, Exposições, Concertos musicais e Espetáculos de Teatro.	30h
TOTAL DE HORAS A SEREM COMPROVADAS			200h

16 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC

O Trabalho de Conclusão de Curso - TCC configura-se como mais um elemento de avaliação para o preparo do discente. Nesta perspectiva, a elaboração e defesa metodológica de projetos de pesquisa com base em investigações que envolvam aspectos pedagógicos no campo da licenciatura em dança, é essencial, e, portanto, indispensável para a conclusão acadêmica curricular, conforme Resolução Nº 2.515/97 – CONSEP.

A apresentação da monografia será realizada mediante a apresentação pública do trabalho de pesquisa, para uma banca examinadora, composta por docentes do Curso de Licenciatura em Dança. Em se tratando de um curso na área de artes, a apresentação do trabalho de conclusão de curso poderá ser realizada também em forma de produção artística, acompanhada de fundamentação teórica metodológica respectiva, de acordo com as normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas.

No segundo semestre, como requisito parcial do conteúdo da disciplina Metodologia da Pesquisa em Arte, o discente será instigado a pensar em um determinado tema e, a partir deste, elaborar o objetivo e justificativa, exercitando a prática de elaboração de um pré-projeto de pesquisa em dança, que atenda a sua necessidade e interesse de investigar a realidade que circunscreve a idéia temática. Todo este processo será orientado pelo professor da disciplina, configurando, assim, uma prática metodológica que poderá resultar em projeto de TCC.

Até quinto semestre, as disciplinas didáticas, aplicadas à dança e composição coreográfica, servirão de base pedagógica para o desenvolvimento inicial do projeto artístico-educacional, conduzindo o discente à reflexão e investigação das etapas acerca do objeto de pesquisa.

No sexto semestre, a disciplina Seminário de TCC I será fundamental para a continuação da elaboração do projeto de pesquisa, sob a orientação do professor. Esta disciplina vai possibilitar ao aluno a construção da metodologia de sua pesquisa e a fundamentação teórica.

No sétimo semestre, o discente executará e redigirá a sua pesquisa e fará a defesa pública do seu trabalho de conclusão de curso.

17 ESTÁGIO DOCENTE

A realização do estágio docente é requisito indispensável para a formação do licenciado em dança, sua finalidade é favorecer a *práxis* no campo do ensino da dança, propiciando o desempenho da docência, por meio da interação do discente com a realidade vivenciada no cotidiano dos espaços de ensino formal e informal da dança. O estágio será dividido em três etapas: 1. Aproximação com a realidade dos espaços de ensino formal e/ou informal, quanto aos procedimentos do ensino-aprendizagem da dança; 2. Participação como colaborador do docente responsável pela turma; 3. Regência de atividades, sob a orientação técnica e pedagógica do supervisor do estágio, com autorização do professor da turma. Essas três etapas serão cumpridas por meio das seguintes disciplinas e respectivos objetivos:

- Estágio Docente I: elaborar, aplicar conteúdos e vivenciar a docência em dança, no âmbito escolar, na educação infantil e/ou ensino fundamental.

- Estágio Docente II: vivenciar a *práxis* docente em instituições formais de ensino médio e/ou técnico. Este estágio será realizado, preferencialmente, nos Cursos Técnicos oferecidos pela ETDUFPA.

- Estágio Docente III: vivenciar a *práxis* docente em outros espaços de ensino da dança como: academias de dança, clubes, associações. Este estágio poderá ser realizado através dos cursos de extensão, como o projeto Multicampiartes da UFPA e projetos de pesquisa.

18 EXAME DE HABILIDADE AO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM DANÇA

Este exame tem como objetivo verificar o grau de habilidade técnico-corporal do candidato ao Curso de Licenciatura Plena em Dança, com vistas a garantir um melhor desempenho no curso.

O candidato interessado em fazer o Vestibular em Dança deverá submeter-se ao Exame de Habilidade Específica, que ocorrerá no mês antecedente à primeira fase do Vestibular. As provas de Habilidades Específicas serão realizadas em duas etapas distintas: Desempenho

Técnico-Interpretativo e Desempenho Criativo, nas salas de dança da Escola de Teatro e Dança da UFPA.

Nas provas de Desempenho Técnico-Interpretativo e Desempenho Criativo os pesos serão iguais. Critérios de avaliação: execução, compreensão, domínio corporal, interpretação, integração de movimento/música, criatividade e expressividade corporal. O conteúdo programático para o exame de habilidade ao Curso de Licenciatura em Dança será elaborado e distribuído anualmente, no período determinado pelo DAVES/ UFPA.

19 CORPO DOCENTE

O corpo docente será constituído por professores qualificados efetivos das unidades que compõem o Instituto de Ciências da Arte UFPA, e por professores de outras áreas de conhecimento que dialogam com a Dança. O quadro a seguir mostra, detalhadamente, os docentes indicados para o curso, de modo que, no primeiro momento, não será necessário a inclusão de professores contratados.

Os professores da Escola de Teatro e Dança são professores pós-graduados, a maioria com titulação de mestrado, alguns em processo de doutoramento iniciado em 2006. A política de qualificação para os docentes terá continuidade. Emergencialmente, os professores que compõem o corpo docente do Curso Técnico de Dança deverão atender as demandas do Ensino Superior em Dança. Isto, aliás, é disposto no artigo § 6º do Art. 7º da Resolução nº 3184, de 09 de Junho de 2004, que diz:

Independente da titulação, todos os professores deverão cumprir atividades didáticas na graduação de, no mínimo, 4 (quatro) horas semanais ou 70 (setenta) horas semestrais ou 135 (cento e trinta e cinco) horas anuais, em pelo menos 1 (um) semestre no ano letivo.

DISCIPLINAS	DOCENTE	UNIDADE/ DEPARTAMENTO
- História da Dança I - Estágio Docente III	Profa. M. Sc. Ana Cristina Cardoso.	Instituto de Ciências da Arte/ Escola de Teatro e Dança
- História da Arte	Prof. Dr. Afonso Medeiros	Instituto de Ciências da Arte/ Faculdade de Artes Visuais
- Manifestações Espetaculares Brasileiras I e II. - Estágio Docente II	Prof. M. Sc. Éder Jastes	Instituto de Ciências da Arte/ Escola de Teatro e Dança
- Fundamentos e Métodos	Profª. M. Sc. Eleonora Leal	Instituto de Ciências da Arte/ Escola

da Dança II - Composição Coreográfica. - Técnicas e Escolas de Dança III		de Teatro e Dança
- Técnicas e Escolas de Dança I. - Didática da Dança. - Seminário de TCC I.	Prof. M. Sc. Jaime Amaral.	Instituto de Ciências da Arte/ Escola de Teatro e Dança.
- Técnicas e Escolas de Dança II. - Dança e Inclusão.	Profa. M. Sc. Mariana Marques.	Instituto de Ciências da Arte/ Escola de Teatro e Dança
- Bases Anátomo-Cinéticas Aplicada à Dança. - Fundamentos e Métodos da Dança I. - Estágio Docente I	Profa. M. Sc. Maria Ana Azevedo.	Instituto de Ciências da Arte/ Escola de Teatro e Dança
- Dança, Cultura e Sociedade I	Prof. Dr. Miguel Santa Brígida.	Instituto de Ciências da Arte/ Escola de Teatro e Dança

DISCIPLINAS	DOCENTE	UNIDADE/ DEPARTAMENTO
- Improvisação na Dança. - Prática de Montagem. - Seminário de TCC II.	Profa. M. Sc. Waldete Brito.	Instituto de Ciências da Arte/ Escola de Teatro e Dança
- Laboratório de Interpretação Cênica.	Prof. Dr. Cesário Augusto Pimentel.	Instituto de Ciências da Arte/ Escola de Teatro e Dança
- Fundamentos dos Elementos Cênicos.	Profª. M. Sc. Karine Jansen.	Instituto de Ciências da Arte/ Escola de Teatro e Dança
- História da Dança II	Prof. M. Sc. Paulo Paixão.	Instituto de Ciências da Arte/ Escola de Teatro e Dança
- Metodologia da Pesquisa em Arte.	Profª. M. Sc. Wladilene Lima	Instituto de Ciências da Arte/ Escola de Teatro e Dança
- Fundamentos da Música.	Profª. Drª. Lia Braga Vieira	Instituto de Ciências da Arte/ Escola de Música
- Filosofia da Dança. - Dança Cultura e Sociedade II.	Prof. Dr. João de Jesus Paes Loureiro.	Centro de Letras
- Ciência da Motricidade Humana. - Aprendizagem - Desenvolvimento Motricio.	Prof. M. Sc. Paulo Lima	Centro de Educação
- Português Instrumental	- Profª. Drª. Benedita A. Martins	Instituto de Ciências da Arte/ Escola de Teatro e Dança
- Princípios da Psicologia Aplicada à Dança.	Profª. Drª. Rosely Risuenho.	Centro de Educação
- Políticas Curriculares e o Ensino Arte.	Profª. M. Sc. Ana Del Tabor	Centro de Educação

20 AVALIAÇÃO

O sistema de avaliação do Curso de Graduação de Licenciatura em Dança será desenvolvido de maneira contínua e qualitativa, visando conduzir o estudante-profissional da

dança à auto-reflexão do processo ensino-aprendizagem, a partir da teorização das práticas, como o caminho de um fazer, cada vez mais interdisciplinar, renovado, crítico e criativo, através de linhas de pesquisas voltadas para a área da dança.

Este processo de avaliação sublinha a importância da pesquisa “como realimentação do processo de produção científica, como busca de redirecionamentos, superações, alternativas, como respeito a compromissos assumidos com a sociedade e em planos a políticas” (Demo, 1992, p. 70).

Nesta perspectiva, e sem ferir os parâmetros regimentais da Universidade Federal do Pará, no que se refere à avaliação acadêmica dos estudantes, o Curso de Licenciatura em Dança compreenderá a avaliação sob o ponto de vista emancipatório, a partir do entendimento daquele autor, que sinaliza ser indispensável, nesse processo, a motivação e o autoconhecimento do sujeito e da sociedade. O profissional da dança terá de ser preparado para dialogar com a diversidade cultural, a fim de adquirir procedimentos metodológicos indispensáveis para o conhecimento inovador. A partir dessa prática, o estudante poderá acompanhar as tendências da educação voltada à pluralidade de saberes.

Em oposição aos modelos tradicionais de avaliação, na qual o aluno é treinado para a realização de provas práticas, vislumbram-se, nesta Licenciatura, procedimentos avaliativos contínuos e diversificados, através da participação em Fóruns, Seminários e da apresentação de resultados e de produtos Artístico-Pedagógicos, na perspectiva do envolvimento individual e coletivo do ensino criativo do pensar e fazer dança no âmbito acadêmico.

A avaliação acadêmica não se restringe somente ao discente, mas caberá a este avaliar o curso, a competência do professor acerca das disciplinas ministradas, objetivando o conhecimento inovador por meio de reelaborações e qualificações do projeto político pedagógico. A avaliação só alcançará resultados significativos se for realizada em sua totalidade, com todos os sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Isto significa dizer que professores, alunos, coordenação, secretaria e o curso em suas instâncias institucionais serão avaliados, mediante o modelo de ficha de avaliação de curso, utilizado pelo DAC/ PROEG/ UFPA.

21 ADMINISTRAÇÃO

21.1 ADMINISTRAÇÃO DO CURSO

O curso será administrado por um coordenador e pelas instâncias consultivas e deliberativas, conforme as disposições do Regimento Interno do ICA, a saber:

- a) Colegiado do Curso – órgão responsável por resolver as questões do curso no que se refere à vida acadêmica.
- b) Conselho da ETDUFPA
- c) Conselho do ICA
- d) Conselho Superior Universitário - CONSUN

As normas da vida acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Dança serão compatíveis com as demais da Universidade. Assim, os regulamentos, estabelecidos para o curso em tela, deverão estar em consonância com o que preconizam o Estatuto e Regimento Geral da UFPA e o Regimento Interno do ICA.

21.2 QUADRO DEMONSTRATIVO DO CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO EFETIVO

CORPO TÉCNICO	ESCOLARIDADE	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
Ana Maria da Gama Santos	Especialista	Agente administrativo
Jurandir Corrêa Mendonça	Médio	Agente administrativo
Tereza Arcoverde	Graduação	Agente administrativo
Nildair Maria Pereira Vilhena	Graduação	Agente Administrativo
Rosemarie de Almeida Costa	Mestre	Bibliotecária
Sheila Oliveira de Moura	Graduação	Técnico de Enfermagem

22 INFRA-ESTRUTURA

O curso de Graduação de Licenciatura em Dança funcionará no mesmo prédio da Escola de Teatro e Dança da UFPA - ETDUFPA, local que apresenta a infra-estrutura adequada para o desenvolvimento das atividades de secretaria, arquivamento físico e eletrônico de dados, comunicação (*internet*, telefone e fax) e atendimento a docentes e discentes, com salas

apropriadas e equipamentos para o bom andamento das aulas teórico-práticas, atividades de pesquisa e extensão, conforme é descrito a seguir.

22.1 SALAS DE AULA TEÓRICA

A ETDUFPA dispõe de três amplas salas para aulas teóricas equipadas com ar condicionado, quadro magnético e sistema multimídia.

22.2 SALAS PARA PRÁTICA DE DANÇA

A ETDUFPA dispõe de duas amplas salas de dança com equipamento de som, barra e espelho, com piso adequado para as atividades práticas de referido curso.

22.3 LABORATÓRIO DE PESQUISA CORPORAL

O curso contará com a sala de laboratório de corpo, que possui os equipamentos necessários (corda, trapézio, pontos de *rapel*, som) para desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e criação no universo da dança.

22.4 LABORATÓRIO DE VOZ

O curso utilizará todos os recursos existentes neste laboratório (microfone, caixa amplificadora e filmadora) que se encontra em fase de reorganização espacial para as aulas de voz e dicção.

22.5 TEATRO UNIVERSITÁRIO

O projeto de construção do teatro universitário, destinado às pesquisas de encenação pública, constitui-se de salas de espera, *hall* de entrada, bilheteria, sala de espetáculo, camarins,

sala de exposição, salas para guardar materiais cênicos diversos e sanitários. Tem construção prevista para o início do segundo semestre de 2007 (projeto em anexo).

22.6 BIBLIOTECA SETORIAL

A biblioteca vem, anualmente, ampliando o acervo bibliográfico de livros e periódicos no campo das artes e em áreas afins (projeto em anexo).

DEMONSTRATIVO DAS FINALIDADES, ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS DISPONÍVEIS PARA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO

FINALIDADE	ESPAÇO	QUANT	EQUIPAMENTOS
Aula de disciplinas teóricas	Laboratórios multimeios e salas	03	Televisor Vídeo Cassete / projetor DVD Aparelho de Som Retroprojetor Quadro Magnético Carteiras Mesas e Cadeiras Ar condicionado Mapas Corporais
Aula de disciplinas práticas	Técnicas de danças	02	Barras Espelhos Piso preparado para dança Som Mapas corporais Quadros magnéticos

FINALIDADE	ESPAÇO	QUANT	EQUIPAMENTOS
Ensaio e apresentação	Teatro Universitário	01	Cadeiras Equipamento de iluminação Equipamento profissional de som / microfones Caixas amplificadas Walk talk Ar condicionado
Consulta e pesquisa	Midioteca	01	Acervo bibliográfico, videográfico e discográfico Mesas e Cadeiras Ar condicionado Aparelhos de vídeo, DVD e som

Confecção de Cenário, adereços e figurino	Laboratório cenográfico	01	Mesa Ferramentas Armários, maquina de costura, pinceis etc.
Secretaria de Ensino .	Sala	01	Microcomputadores Impressoras Estabilizadores Linhas telefônicas Aparelho de fax Máquina de xerox Mesas e Cadeiras Armários Ar condicionados
Reunião dos Professores	Sala	01	Microcomputador Impressora Estabilizador Mesa e Cadeira Armários Sofá Quadro de Aviso Quadro magnético Ar condicionado
Direção Administrativa	Sala	01	Linha telefônica Mesa e Cadeira Armários Ar condicionada Computador Impressora
Refeições dos alunos, Professores e funcionários	Cantina	01	Geladeira Fogão Microondas Mesas Cadeiras

FINALIDADE	ESPAÇO	QUANT	EQUIPAMENTOS
Aulas de Técnicas Corporais	Laboratório de Corpo	01	Iluminação cênica artesanal Praticáveis de diversos tamanhos Aparelho de som Quadro magnético ventiladores
Aulas de técnicas corporais	Laboratório de Corpo	01	Aparelho de som Cordas para rapel Trapézio Escalada na parede Piso apropriado Colchões de diversos tamanhos Ventiladores
Aulas de técnicas vocais	Laboratório de Voz	01	Equipamento de som e gravação Ventiladores Computador com programa de gravação e edição de som e vídeo

Confecção reparo e manuten de iluminação cênica	Laboratório de Luz	01	Spots profissionais Spots artesanais Ferramentas Fios Extensões
Seminários e solenidades	Auditório com 90 lugares	01	Aparelho de som Ar condicionado Mesa cadeiras Data show Computador Quadro magnético
Ensaio e apresentações ao ar livre	Anfiteatro	01	Equipamento de luz Aparelhagem de som Arquibancada

DEMONSTRATIVO DOS EQUIPAMENTOS ELETRO-ELETRÔNICOS

EQUIPAMENTOS ELETRO-ELETRÔNICOS	QUANTIDADE
Aparelho de Som	13
Caixa amplificadora	03
Mesa de som	01
Mesa de iluminação	01
Microfone	08
Retroprojektor	04
Televisor	04
Vídeo cassete	04
DVD	04
Projektor de vídeo	03
Ar condicionado	12
Microcomputador	15
Impressora	05

EQUIPAMENTOS ELETRO-ELETRÔNICOS	QUANTIDADE
Estabilizador	15
Máquina de xérox	02
Linha telefônica (inclusive p/ Internet)	04
Aparelho de fax	02
Walk talk	03 pares

DEMONSTRATIVO DO MOBILIÁRIO

MOBILIÁRIO	QUANTIDADE
Quadro magnético	14

Carteira	200
Mesa	20
Cadeira	100
Estante para livro	20
Armário de madeira	15
Armário de aço	10
Mesa para computador	15

23 PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

23.1 DA INTERFACE DO ENSINO NA GRADUAÇÃO, PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

a) Programas e cursos de pós-graduação na área artística

O curso de Pós-graduação Lato Sensu – Especialização em Semiótica e Cultura Visual, oferecido na capital pelo Instituto de Ciências da Arte - ICA está vinculado ao grupo de pesquisa Leitura do Corpo, com o qual a graduação de Licenciatura em Dança poderá realizar trabalhos conjuntos, a partir das técnicas corporais aplicadas à dança. Há ainda a Especialização em Arte, Expressão e Ensino, ofertada em Breves, na qual professores da ETDUFPA já vêm atuando desde 2006. Além desses cursos, o ICA planeja a implantação de Mestrado em Artes, para o primeiro semestre de 2008, que poderá servir como ponto de intercâmbio com o desenho curricular do curso de Licenciatura em Dança.

A inter-relação com a pós-graduação dar-se-á a partir da implantação do curso de Licenciatura em Dança, cujo projeto vai permitir levar para a sala de aula conhecimentos especializados e atualizados, despertando nos alunos o pensamento crítico, a partir do contacto com dissertações e teses em que a problemática local será analisada à luz de referenciais teóricos clássicos e contemporâneos.

b) Relações do curso de Licenciatura em Dança com as atividades de Extensão

A partir da implantação da Licenciatura em Dança, a ETDUFPA pretende mobilizar os profissionais e estudantes vinculados às áreas artísticas da Universidade e da região, visando

fomentar o debate, a reflexão e a troca de experiências sobre o estudo e a prática das artes cênicas.

Atualmente, os professores e alunos da ETDUFPA estão cadastrados e integrados no programa de extensão da PROEX. Através do Multicampiartes, ministram oficinas de dança, montagens didáticas e artísticas, além da circulação de espetáculos, nos nove campi da UFPA. Além desse projeto de extensão, professores e alunos integram-se ao projeto Bom Jesus Mata Fome, cuja finalidade está focada na socialização dos ribeirinhos, por meio das práticas pedagógicas artísticas que fomentam o debate, a reflexão e a troca de experiências, no âmbito da educação. Do mesmo modo, os cursos livres de dança da ETDUFPA, possibilitarão atividades de extensão, através dos estudos interdisciplinares, referentes à pedagogia da dança.

Neste contexto, a coordenação do curso de graduação de Licenciatura em Dança desenvolverá um programa permanente de atividades pedagógicas com fins de ensino, pesquisa e extensão neste campo de conhecimento acadêmico.

24 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Este projeto será acompanhado permanentemente pela coordenação e colegiado do curso, de modo a prevenir e corrigir qualquer problema referente ao projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança.

A relevância do acompanhamento e avaliação deste projeto concentra-se na preparação constante de uma sólida formação do pedagogo, enquanto difusor da prática educativa, de forma que possa interagir com a prática da gestão escolar, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo MEC.

A avaliação do desempenho dos docentes, discentes e do setor administrativo da instituição mantenedora do curso servirá para identificar e solucionar os problemas e potencialidades dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, assim como a indicação de possibilidades de melhor desenvolvimento do sistema pedagógico de maneira integral, a fim de promover a formação do sujeito dentro dos parâmetros de uma consciência crítica questionadora e política.

A avaliação ocorrerá, anualmente, por meio de aplicação de formulários, seguindo os parâmetros utilizados pela Pró-reitoria de Ensino e Graduação - PROEG/DAC da Universidade

Federal do Pará. As pessoas que compõem as quatro áreas – corpo docente, discente, funcionários, administração acadêmica – serão avaliados e avaliadores, concomitantemente.

25 REFERÊNCIAS

AZA, Eugênia Trigo. **Creatividad y motricidad**. Barcelona – Espanha: INDE publicaciones, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. **Resolução N° – CNE/ CES**, de 08 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências.

_____. **Resolução CNE/ CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. **Resolução CNE/ CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-reitoria de Ensino de Graduação e Administração Acadêmica Definição das atividades curriculares. In: **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará**. Belém: EDUFPA, janeiro de 2005. (Cadernos da PROEG, 7).

_____. **Resolução N.º 3.186**, de 28 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará.

_____. Instituto de Ciências da Arte. **Portaria N.º 003 – ICA**, de 25 de maio de 2006. Designa professoras e discente para comporem a Comissão de Elaboração do Novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Música da Escola de Música do Instituto de Ciências da Arte da UFPA.

_____. **Resolução N.º 2.515 - CONSEP**, de 17 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para realização do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação na Universidade Federal do Pará.

_____. **Resolução N.º 2.321 - CONSEP**, de 21 de dezembro de 1995. Estabelece as diretrizes gerais para a realização do Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará, em conformidade com a Lei N.º 6.494/ 77 e Decreto-lei N.º 87.497/82.

_____. **Resolução N.º 2.321 - CONSEP**, de 12 de dezembro de 1995. Estabelece as diretrizes gerais para a realização do Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará. In: **Política de Estágio Curricular**. Belém: EDUFPA, 1996. (Cadernos da PROEG, 2).

_____. **Resolução de N.º 3.298 - CONSEP**, de 7 de março de 2005. Dispõe sobre atividades de Extensão na Universidade Federal do Pará.

_____. **Resolução N.º 2.515 - CONSUN**, de 17 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação na Universidade Federal do Pará.

DAMÁSIO, Antonio R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. In: Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1976.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. In_ Roberto Machado (org). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras, 2001

MAFFEZOLI, Michel. **A contemplação do Mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MARQUES, Izabel A. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Ensino de Dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Mariana. **O desabrochar do corpo: A avaliação diagnóstica no desenvolvimento da consciência corporal, no processo de ensino-aprendizagem escolar da Dança na infância**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. UFBA/UFPA, maio de 2004.

MORIN, Edgar; KERNE, Brigitte-Anne. **Terra/Pátria**. In_Paulo Azevedo N. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. In_Elóa Jacobina-5ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1999.