

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Centro de Artes

Curso de Dança - Licenciatura



Trabalho de Conclusão de Curso

ENSINO DE DANÇA E INVESTIGAÇÃO DE SI:

Memórias formativas de uma professora-artista

Carolina Pinto da Silva

Pelotas, 2019

Carolina Pinto da Silva

ENSINO DE DANÇA E INVESTIGAÇÃO DE SI:

Memórias formativas de uma professora-artista

Trabalho acadêmico apresentado ao Curso de Dança - Licenciatura do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial à obtenção de título de Licenciada em Dança.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Josiane Franken Corrêa

Pelotas, 2019

Carolina Pinto da Silva

ENSINO DE DANÇA E INVESTIGAÇÃO DE SI:

Memórias formativas de uma professora-artista

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado, como requisito parcial, para obtenção do grau de Licenciada em Dança, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas.


Data da Defesa: 05/12/2019

Banca examinadora:



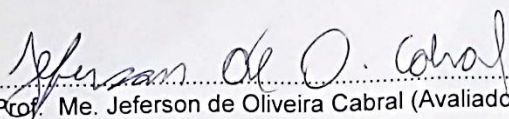
Prof.^a Dr.^a Josiane Gisela Franken Corrêa (Orientadora)

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Prof.^a Dr.^a Andrisa Kemel Zanella (Avaliadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas



Prof. Me. Jeferson de Oliveira Cabral (Avaliador)

Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Esta é uma recordação de dia em que uma parte da família Pinto foi a Feira do Livro - 1997 para assistir.
" ... Chuva vem me dizer ..."
Carol, continua dançando, ôô! Dançar é uma arte. Quem dança, seus males espanta.
Beijinhos,
Dani



Fonte: Acervo pessoal.

Dedico este trabalho a mãe, Noeli, minha primeira professora-artista e aos meus primos, meus primeiros alunos-artistas: Juliana, Raquel, Marcela, Gabi, Bernardo (mano) e Vini.

A todos meus alunos e alunas que possibilitam o meu crescimento e permanência na luta e na poesia de ser professora.

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço à minha família pelo apoio, compreensão e reconhecimento do significado da arte e da dança em minha vida. Por todos ensinamentos das professoras-mães-tias-artistas que tenho a honra e a enorme gratidão de conviver e ser um eterno “aprendiz” dessas mulheres-professoras.

Aos professores-artistas-inspiradores que me incentivaram a trilhar meus primeiros caminhos dançantes Noeli, Goy e Berê e a todos outros professores de dança e coreógrafos que encontrei durante essa trajetória e que me ajudaram a constituir a artista que sou hoje.

Aos professores-artistas do Curso de Dança da UFPel, pelos ensinamentos e parceria, pela resistência e poesia, pelo afeto e pelo o que torna esse lugar de formação tão especial: a sensibilidade.

Aos colegas e amigos que possibilitaram que este momento fosse único e significativo. Obrigada pelas parcerias, pelas alegrias, as trocas de saberes, pelos desafios e pela arte.

A família Tatá pelo toque e pelo amor. Por me ensinarem a fazer arte com poesia e luta. Obrigada pelo incentivo de trazer essa experiência para meu trabalho. Maria, gratidão!

A minha querida orientadora Josi que com seus olhos brilhantes suas palavras e desenhos de afeto e seus rabiscos dançantes fizeram com que essa escrita fosse um processo artístico-pedagógico-científico mais lindo e pleno que eu pudesse imaginar. Uma inspiração de professora-artista-mulher!

Não poderia esquecer de agradecer a minha parceira Deka que de professora tornou-se uma grande amiga. Obrigada pelo seus “e daí?!”, “porque não?” e os muitos “Vamos Carol...” pela sinceridade em tuas palavras, sempre!

A minha amada Escola Areal que acompanhou todo meu percurso dentro do curso de Dança, torcendo e facilitando esse processo de aprendizagem. Agradeço em especial aos colegas: Marcinha, Maicon, Clara e Serginho.

E aos meus alunos que me reconstruíram enquanto pessoa e professora. Vocês tornaram meu caminho até aqui, um momento especial. Gratidão em especial: Andrew, Alícia, Kethelen, Bruna, Tiffanni, Otávio, Thamires, Diulia, Luiza, Eduardo, Luã, Wellinton e Thainá. Muito obrigada!

Resumo

SILVA, Carolina Pinto. **ENSINO DE DANÇA E INVESTIGAÇÃO DE SI:** memórias formativas de uma professora-artista. 2019. 108f. Trabalho de Conclusão de Curso (Dança-Licenciatura) - Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

A presente pesquisa aborda como tema norteador a formação de professores em relação ao ensino de dança na escola de educação básica. De modo mais restrito, a investigação trata da (auto)formação docente (PINEAU, 2006) e da noção de professora-artista (STRAZZACAPPA, 2006). Tem como objetivo principal discutir a relação entre a produção artística e a produção pedagógica na (auto)formação docente em dança, a partir do olhar da autora sobre a sua trajetória profissional. Deste modo, a investigação caracteriza-se como qualitativa (MINAYO *apud* GERHARDT; SILVEIRA 2009), por meio da análise de narrativas (auto)biográficas (ABRAHÃO, 2005) e tendo como base o campo das Histórias de Vida e Formação (JOSSO, 2007). Para tanto, além de narrar e analisar memórias formativas próprias, a autora discute o tema investigado com reflexões teóricas e análise das narrativas de seis alunos que são sujeitos colaboradores da pesquisa e que se dispuseram a participar do estudo através da realização de uma entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER 2015). A entrevista diz respeito à experiência artístico-pedagógica proporcionada por uma das apresentações cênicas do Tatá Núcleo de Dança-Teatro na Escola Estadual de Ensino Médio Areal de Pelotas RS, trabalho artístico em que a pesquisadora assume o papel de intérprete-criadora e, seus alunos, de espectadores. Para discussão teórica, têm-se como base os estudos de autores como: Marie-Christine Josso (2007), Esméria de Lourdes Saveli (2006), Maria da Conceição Passeggi (2012), Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2005; 2012); e Christine Delory-momberger (2012) no que se refere às narrativas (auto)biográficas; Márcia Strazzacappa (2001; 2006; 2014) e Isabel Marques (2003; 2011; 2014), em relação ao ensino de dança na escola; Luciana Gruppelli Loponte (2012); Patriciane Born (2012); Maria Falkembach (2011; 2017), Gilberto Icle e Mônica Torres Bonatto (2017) e Márcia Strazzacappa (2006; 2011) sobre a ideia de professor-artista. Por fim, a autora reconhece em sua trajetória e atuação docente em dança, vestígios de práticas artístico-pedagógicas que a tornam professora-artista do ensino de dança na escola. Estas práticas vão além da formação acadêmica, pois englobam vivências no seio familiar e em espaços não formais de ensino. Além disso, considera-se que ao estar em cena perante os estudantes, a professora-artista vivencia a condição de ser observada como aprendiz, e isto pode fortalecer a ideia de que o professor-artista educa através de sua arte, encorajando seus alunos à expressão artística. Com isso, estar fazendo arte ao mesmo tempo em que leciona arte na escola, configura-se como uma via de ensino e aprendizagem que pode ser aproveitado pelo docente, na medida em que o exemplo se torna um meio de educação e de problematização do fazer artístico-pedagógico na Educação Básica.

Palavras chave: Professora-artista. Dança na escola. (Auto)formação. Identidade docente.

Abstract

SILVA, Carolina Pinto. **DANCE TEACHING AND RESEARCH OF SI: formative memories of a teacher-artist.** 2019. 108f. Final Paper (Dance-Degree) - Arts Center, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2019.

This research addresses as a guiding theme the formation of teachers in relation to the teaching of dance in the elementary school. More narrowly, the research deals with teacher (self) training (PINEAU, 2006) and the notion of teacher-artist (STRAZZACAPPA, 2006). Its main objective is to discuss the relationship between artistic production and pedagogical production in (self) teacher education in dance, from the author's perspective on her professional career. Thus, the research is characterized as qualitative (MINAYO apud GERHARDT; SILVEIRA 2009), through the analysis of (auto) biographical narratives (ABRAHÃO, 2005) and based on the field of Life and Training Stories (JOSSO, 2007). Therefore, in addition to narrating and analyzing her own formative memories, the author discusses the theme investigated with theoretical reflections and narrative analysis of six students who are research collaborators and who were willing to participate in the study by conducting a narrative interview (JOVCHELOVITCH; BAUER 2015). The interview concerns the artistic-pedagogical experience provided by one of the scenic presentations of the Tatá Dance-Theater Nucleus at the Areal Pelotas State High School, an artistic work in which the researcher assumes the role of performer-creator and her students. by viewers. For theoretical discussion, the following studies are based on authors such as: Marie-Christine Josso (2007), Esmería de Lourdes Saveli (2006), Maria da Conceição Passeggi (2012), Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2005; 2012); and Christine Delory-momberger (2012) regarding (auto) biographical narratives; Márcia Strazzacappa (2001; 2006; 2014) and Isabel Marques (2003; 2011; 2014), in relation to the teaching of dance in school; Luciana Gruppelli Loponte (2012); Patriciane Born (2012); Maria Falkembach (2011; 2017), Gilberto Icle and Mônica Torres Bonatto (2017) and Márcia Strazzacappa (2006; 2011) about the idea of teacher-artist. Finally, the author recognizes in her career and teaching performance in dance, traces of artistic-pedagogical practices that make her teacher-artist of dance education in school. These practices go beyond academic education, as they include experiences within the family and in non-formal teaching spaces. Moreover, it is considered that by being on stage before the students, the teacher-artist experiences the condition of being observed as a learner, and this can strengthen the idea that the teacher-artist educates through his art, encouraging his students to artistic expression. Thus, to be making art while teaching art at school is a way of teaching and learning that can be used by the teacher, as the example becomes a means of education and problematization of doing artistic-pedagogical in Basic Education.

Keywords: Teacher-artist. Dance at school. (Self) formation. Teaching Identity.

Lista de Figuras

Figura 1	Minha mãe, Noeli Lopes Pinto e baile de carnaval infantil.....	11
Figura 2	Grupo de Dança ETFPel, coreografia <i>Pedido Agreste</i>	26
Figura 3	Berê Fuhro Souto, 2000.....	27
Figura 4	Cartaz do espetáculo <i>Maria, Marias...</i> Cia de Dança Afro Daniel Amaro, apresentação em Porto Alegre, 2006.....	30
Figura 5	Formatura de Educação Física, março de 2005.....	34
Figura 6	Projeto de Dança extracurricular da E.M.E.F Marechal Deodoro.....	37
Figura 7	Festival de Dança de Bagé 2008.....	38
Figura 8	Projeto extracurricular de Danças Afro-brasileiras na E.M.E.F. Ferreira Vianna.....	43
Figura 9	Projeto de Dança Contemporânea Areal. Apresentação em Concerto Solidário.....	46
Figura 10	Prof. ^a Carminha em aula e Prof. ^a Eleonora em performance no Seminário Dançado.....	49
Figura 11	Estágio em Dança I para os anos iniciais, turma do 1º ano E.E.E.M. Areal.....	54
Figura 12	Residência no curso de Dança-Licenciatura com Márcia Strazzacappa.....	60
Figura 13	Montagens de Espetáculo: <i>entre Lo(r)cas tramas, YÍA e Quer tomar um café?</i>	61
Figura 14	Apresentação dos alunos da Escola Areal no curso de Dança da UFPel. Composição Coreográfica <i>A vida não vai te poupar</i>	63
Figura 15	Maria em <i>Destecendo Penélope Bloom</i>	64
Figura 16	Apresentação do espetáculo <i>Quando você me toca</i> na Escola Areal.....	68
Figura 17	Entrevista narrativa com os alunos: Kethelen, Luã, Luiza, Diulia, Thainá e Wellinton.....	70

Figura 18	Apresentação do Espetáculo Quando você me toca na E.M.E.F. Luiz Augusto de Assumpção.....	74
Figura 19	Processos de aprendizagem, experimentações e tarefas nas aulas do Projeto de Dança Contemporânea na Escola Areal.....	76
Figura 20	Cena Piloto para a Montagem de Espetáculo <i>Insuficiências</i>	81
Figura 21	Apresentação da Montagem de Espetáculo <i>Quer tomar um café?</i>	83
Figura 22	Processos criativos para cena piloto para a Montagem de Espetáculo <i>Insuficiências</i>	84

Sumário

No canto do cisco, no canto do olho, a menina dança...	11
1 Foram me chamar, eu estou aqui, o que é que há: abrindo os caminhos da pesquisa	14
2 Caminhos da pesquisa	18
2.1 Memórias, narrativas e identidade docente	18
2.2 Sobre memórias e outras vozes	21
2.3 Parceiros da pesquisa	23
2.4 Produção de Dados	24
3 ...E dentro da menina, a menina dança	26
3.1 À procura de uma formação em dança	26
3.2 Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho... E chego na escola	36
3.3 Dança-Licenciatura: “E agora os olhos dos meus olhos se abrem...”	48
4 De artista e professora à professora-artista	52
4.1 Identidade docente: o que me torna a professora-artista que sou	52
4.2 Professora de Arte?	56
4.3 Ser Professora-artista	58
4.4 No meio desse caminho: uma “outra” professora-artista	62
5 Quando você me toca: uma professora-artista em cena	67
5.1 Estudantes-espectadores	67
5.1.1 O corpo da professora em exposição	71
5.1.2 Feição de artista	75
5.1.3 Nem todo professor de Arte é artista?	78
5.2 Professora-artista para além do palco da escola: narrativas de uma aluna-artista	80
6 Considerações possíveis	87
Referências	92
Apêndices	98
Anexos	105

No canto do cisco, no canto do olho, a menina dança¹...

Minha mãe sempre conta que não compreendia porque o pé da nossa vitrola antiga estava “bambeando”. Ela explica: “Desconfiava que ali tinha “traquinagem” da Carolina... Um certo dia, quando estava chegando do trabalho espiei pela janela as apresentações da ‘pessoa’... o público era o irmão (bebezinho), coitado! ” Em resumo, com 4 anos de idade eu usava a vitrola como palco. Era uma vitrola ou toca disco - como alguns chamavam nos anos 1980 - grande e pesada de madeira, parecia um baú com umas perninhas também de madeira. Tinha um tampo bem firme. Subia ali feliz e fazia os meus showzinhos, ao som dos discos da minha mãe, álbuns de *Elis Regina*, *Djavan*.... Do que me recordo, não me imaginava especificamente se eu queria ser cantora, atriz ou bailarina.... Eu queria ser artista! Eu era uma artista!

Eu, no meu mundinho de faz de conta. Faz de conta da infância que projeta possibilidades de futuro. Depois da vitrola, veio o espelho. Cantar e dançar na frente do espelho é “coisa” que, quase toda pessoa que veio a ser artista da cena, já fez alguma vez na infância, adolescência ou continua a fazer durante a vida toda! Mas a artista de casa era bem tímida, principalmente na escola. Com poucos momentos de descontração, não fui a menina linda e expressiva das “festinhas da escola”. Nem participava. E nem lembro muito delas. A escola nem sempre foi o ambiente que me sentia segura e confortável. Procurava me isolar ou me divertia e compartilhava momentos com poucos colegas. Isso não quer dizer que não curtia as experiências artísticas das aulas de Arte. Algumas, na verdade. Mesmo assim, foi um lugar de descobertas e encontros com professores-inspiradores, professores-artistas! Fui influenciada, inspirada por diversos, mas algumas influências foram determinantes. Minha mãe foi a primeira delas.

Artista da música, minha mãe com formação em Educação Artística, estudava violão no Conservatório de Música de Pelotas. Sempre praticando em casa, passei minha infância ouvindo ela tocar e cantar. Na escola, quando saio da educação infantil e curso a 1º série, ela lecionava aulas de música para séries iniciais na Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, mesma instituição em que eu estudava e assim, foi minha professora de música, durante aquele período.

¹ "A Menina Dança" é a sétima canção gravada pelos Novos Baianos no álbum *Acabou Chorare* de 1972. Foi composta por Luiz Galvão (letra) e Moraes Moreira (música) especialmente para Baby Consuelo cantar. Um trecho desta música também é utilizado no título do capítulo 3.



Figura 1: Minha mãe, Noeli Lopes Pinto e, ao lado, eu em baile de carnaval infantil. Fonte: Acervo pessoal.

Em todo meu ensino fundamental tive vivências de música e artes visuais de diversas formas, mas o desejo de dançar e representar era grande, mesmo com toda a timidez. Acredito que por influência de meu pai, profissional da educação física, apaixonado pelas performances (assim como eu) do astro pop, exímio bailarino, Michael Jackson. Não recordo exatamente que outras referências no campo da dança eu tive da infância até a adolescência, por isso, sem dúvida alguma, costumo afirmar que minha maior motivação para querer aprender a dançar foi assistindo os videocliques de Michael Jackson.

Assim, minha paixão pela dança se principia para além de “ideias na cabeça”, das vitrolas e dos espelhos. Meu primeiro laboratório criativo é na família, coreografando meus primos. Não foram poucos os Natais com o *Grupo Pintos* se apresentando, cantando e dançando. O repertório era vasto com a utilização de trilhas que iam de Michael Jackson à Jorge Ben Jor e Elis Regina. Acredito que não foi fácil para meus queridos primos entenderem as propostas da prima “já” professora coreógrafa entre seus 12 e 16 anos. Mas, pelas inúmeras recordações saudosistas de todo final de ano, compreendo que foram momentos únicos e felizes. E não só para mim...

...E de vitrolas e espelhos

Me espalhando no chão de casa

Deslizando com *Billie Jean*

E flutuando em rodopios

Sozinha e feliz no meu pequeno infinito

De pensamentos encantados dos mundos mágicos da dança

Ceguei nesse lugar, onde “a menina ainda dança”...

1 Foram me chamar, eu estou aqui, o que é que há²: abrindo os caminhos da pesquisa

Este estudo trata-se do meu Trabalho de Conclusão do Curso de Dança – Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas, e apresenta uma pesquisa que se volta, de modo amplo, à formação de professores em relação com o ensino de dança na escola. De modo mais restrito, a investigação trata da (auto)formação docente (PINEAU, 2006) e da noção de professora-artista (STRAZZACAPPA, 2011), levando em consideração uma reflexão sobre as narrativas que emergem da minha história de vida, em diálogo com narrativas de alguns dos meus alunos e com o estudo teórico.

Partindo do pressuposto de que sou/estou professora-artista na escola de educação básica, o trabalho consiste em uma investigação de si (JOSSO, 2007), que parte de alguns questionamentos: como me entendo e me reconheço como professora-artista a partir do olhar para minha trajetória docente? Que estratégias criadas por mim como professora-artista da dança podem ser discutidas e compartilhadas com profissionais do campo da dança na escola? É possível que a minha história de vida docente contribua nas discussões acerca da formação de professores de dança?

Estes e outros questionamentos direcionam a investigação para uma interrogação centralizadora: a minha arte interfere/influencia/mobiliza o meu caminho (auto)formativo e a minha docência em dança?

Diante disso, o estudo traz como objetivo principal: discutir a relação entre a produção artística e a produção pedagógica na (auto)formação docente em dança a partir do olhar para a minha história de vida, especialmente para a minha trajetória profissional. E, tem como objetivos específicos: apontar alguns caminhos percorridos de (auto)formação até a minha inserção na escola formal como professora; refletir sobre identidades docentes construídas nos espaços de formação e atuação pelos quais passei e investigar a noção “professora-artista” segundo os teóricos estudados para a pesquisa.

² “Alguém me avisou” canção composta por Dona Yonne Lara, sambista, falecida em 2018. Música conhecida, por mim, na voz de Maria Bethânia. Outro trecho da canção também é utilizado no subcapítulo 3.2.

Para tanto, busco revisitar o trajeto trilhado desde minha primeira formação acadêmica em Educação Física, dando ênfase a minha inserção na escola como professora de ensino básico e outros contextos em que atuei, até o momento da minha entrada no curso de Dança - Licenciatura. Nesse caminho, fui “pisando” com cuidado as memórias dos espaços, dos sujeitos, dos aprendizados, das dores e das constantes transformações que influenciam esse percurso formativo, buscando refletir sobre a construção de minha identidade docente.

Ainda, elegi uma experiência artístico-pedagógica entendida como situação-chave - acontecimento que julgo ser importante para a minha constituição profissional - no intuito de investigar nuances do meu caminho formativo que me fazem crer na noção de professora-artista da Dança, apresentada ao longo do trabalho.

De forma breve, esta experiência refere-se a uma das apresentações cênicas do espetáculo³ *Quando você me toca*, do Tatá Núcleo de Dança -Teatro, projeto de extensão do Curso de Dança da UFPel, do qual faço parte como intérprete-criadora. Tal apresentação aconteceu no segundo semestre de 2019, na Escola Estadual de Ensino Médio Areal, em Pelotas RS, instituição em que integro o corpo docente.

A reflexão sobre esta experiência se dá através da produção e análise de narrativas minhas e de seis alunos desta escola, que se dispuseram a colaborar com a pesquisa por meio de uma entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER 2015) e, também, da narrativa escrita sobre as memórias de uma das alunas.

Nessa perspectiva, desenvolvo uma investigação qualitativa (MINAYO *apud* GERHARDT; SILVEIRA 2009), através do método das narrativas (auto)biográficas (ABRAHÃO, 2005), embasada no campo das Histórias de Vida e Formação (JOSSO, 2007).

Já, para a discussão teórica desenvolvida ao longo do trabalho, amparo-me nos estudos de autores como: Marie-Christine Josso (2007), Esméria de Lourdes Saveli (2006), Maria da Conceição Passeggi (2012), Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2005); (2012) e Christine Delory-momberger (2012) no que se refere às narrativas (auto)biográficas; Márcia Strazzacappa (2001; 2006; 2011; 2014) e Isabel Marques (2003, 2011, 2014) em relação ao ensino de dança na escola;

³ Utilizo os termos peça, espetáculo e acontecimento cênico como sinônimos, representando uma apresentação artística de dança.

Luciana Gruppelli Loponte (2012), Patriciane Born (2012), Gilberto Icle; Mônica Torres Bonatto (2017), Márcia Strazzacappa (2006; 2011) e Maria Falkembach (2011; 2017) sobre a ideia de professor-artista.

Para o desenvolvimento da pesquisa, além desta introdução, dividi o trabalho em mais cinco capítulos sendo eles: *Caminhos da pesquisa; ...E dentro da menina, a menina dança; De artista e professora à professora-artista; Quando você me toca: uma professora-artista em cena e Considerações possíveis.*

O segundo capítulo, *Caminhos da pesquisa*, trata-se da metodologia onde introduzo algumas noções de memória e identidade e a relevância das narrativas de histórias de vida de professores como processo de investigação da (auto)formação docente. Ainda, apresento os caminhos metodológicos com o detalhamento da escolha dos sujeitos e suas descrições, além de descrever e apresentar como se deu a produção de dados.

No terceiro capítulo *...E dentro da menina, a menina dança* trago as narrativas da minha procura por uma formação em dança e minha inserção e percurso como docente no ensino básico. Além disso, conto sobre a trajetória de minha entrada no curso de Dança-Licenciatura da UFPel, refletindo sobre o (re)encontro com a identidade de professora de dança na escola e sobre esse novo lugar de formação e atuação, apontando fatos importantes desse caminho e dialogando com autores que me dão subsídios para refletir sobre o tema da pesquisa.

Já no quarto capítulo, *De artista e professora à professora-artista*, busco aprofundar reflexões sobre algumas experiências que me tornam a professora-artista que sou hoje, discutindo conceitos do que é arte e seu campo de conhecimento na escola, assim como a inserção do ensino de dança neste componente curricular. Além disso, trago as noções de professora-artista a partir de alguns autores e, por fim, como a influência de uma “outra” professora-artista inspira e modifica meu olhar e aprendizado sobre o ensino de dança no contexto escolar.

No quinto capítulo, *Quando você me toca: uma professora-artista em cena*, analiso a minha atuação enquanto professora-artista de dança na escola a partir das narrativas dos alunos parceiros da pesquisa a respeito da apresentação do Tatá Núcleo de Dança-Teatro com o espetáculo *Quando você me toca*, na Escola Estadual de Ensino Médio Areal. A análise apresenta um recorte para um

aprofundamento sobre as relações de uma das alunas entre o ensino de dança no Projeto de Dança Contemporânea e acerca da minha presença como professora-artista em cena em experiências artísticas fora do contexto escolar.

Por fim, apresento as considerações possíveis da investigação, assim como as referências utilizadas e documentos como: instrumentos para entrevista narrativa oral e para narrativa escrita, transcrição de entrevista e termos de consentimento.

2 Caminhos da pesquisa

A investigação qualitativa (MINAYO *apud* GERHARDT; SILVEIRA 2009) que aqui apresento é uma narrativa ancorada nas pesquisas (auto)biográficas (ABRAHÃO, 2005), embasada no campo das Histórias de Vida e Formação (JOSSO, 2007). Assim, além da narrativa elaborada a partir das minhas memórias, também analiso, por meio de entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER 2015), memórias de estudantes que, de alguma maneira, foram testemunhas das minhas práticas docentes e artísticas, na tentativa de contemplar os objetivos que foram propostos para o desenvolvimento do trabalho.

A seguir, nos próximos subcapítulos, trago uma reflexão sobre memórias, narrativas e identidade docente, além de explicar como ocorreu a escolha dos sujeitos participantes da investigação e apresentar o desenvolvimento da produção de dados. A opção em iniciar o texto a partir da descrição e das reflexões oriundas do caminho metodológico tem relação com a ideia de que, no momento em que inicio a narração das minhas memórias, já inicio também a análise investigativa do trabalho, logo, colocar este capítulo em outro lugar no texto poderia quebrar com o fluxo textual idealizado para o trabalho.

2.1 Memórias, narrativas e identidade docente

Pense na memória como um escorredor de macarrão [...] Ela se livra do que não tem serventia por meio do esquecimento. E o que é que tem serventia? Duas coisas, apenas. Primeiro, coisas que são úteis, conhecimentos-ferramentas, conhecimentos que nos ajudam a entender e a fazer coisas. A outra coisa que tem serventia são os prazeres [...] Não têm uma função prática. Mas dão alegria. Dão sentido à vida. O corpo não se esquece dos prazeres (ALVES, 2011, p. 78).

Olhar para si não é tarefa fácil. Recordar os caminhos percorridos, os momentos das escolhas, relembrar e comparar motivações é um movimento de ir-e-vir de imagens, sensações e emoções, que são capazes de nos confundir, mas também de nos transbordar, encorajar. Como dizia Rubem Alves, a memória é

seletiva. Ela recorta o que nos serviu ou o que nos tocou. Ela, às vezes, nos preserva, mas também nos reinventa.

Joel Candau (2018), em livro que aborda as relações antropológicas entre os conceitos de memória e identidade, expõe o importante papel que a memória representa na constituição dos diferentes grupos sociais e culturais. Para o pesquisador, aquilo que uma sociedade decide enfatizar ou ignorar legitima comportamentos, discursos e tradições, caracterizando “identidades coletivas”. Assim podemos entender que “a memória é a identidade em ação” (CANDAU, 2018, p. 18).

Acredito que ao contar nossa história permitimos a exposição das próprias singularidades e pluralidades, as fragilidades do nosso cotidiano, dos casos e acasos, os dilemas e conflitos das decisões, possibilitando uma auto análise de como ocorrem/ocorreram as transformações da(s) nossa(s) identidade(s) ao longo da vida.

Esses partilhamentos também podem instigar a reflexão de outras pessoas, que se identificam com a narrativa contada. Para Saveli (2006) devemos entender que a narrativa nunca deve ser considerada neutra, pois as circunstâncias para quem o sujeito se narra definem o conteúdo e a forma da narrativa. Assim, destaca a autora que

[...] a linguagem assume feições particulares em que o conteúdo da narrativa está organizado em função do interlocutor [...] o ato de lembrar e de narrar o lembrado traz em si a necessidade de uma seleção [...]. Esta seleção denuncia que a memória não está reduzida ao indivíduo, mas ao contrário, ela envolve ambas as vozes: a social e a individual (SAVELI, 2006, p.96).

Nesse sentido, ao recorrer às minhas memórias formativas, utilizo-me da ideia de narrativas (auto)biográficas (ABRAHÃO, 2005), que se constituem como um método utilizado para dar sentido às trajetórias de professores e professoras, embasado em Histórias de Vida e Formação (JOSSO, 2007).

Em “*A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*”, Josso (2007) nos faz refletir sobre como a utilização das narrativas centradas na formação trazem em sua temática a existencialidade associada a identidades múltiplas dos indivíduos, afirmando que este tipo de abordagem

[...] abraça a globalidade da pessoa na articulação das dinâmicas psicossocioculturais, ao longo de sua vida. A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à

reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (JOSSO, 2007, p. 419).

Em termos de conhecimento geral, existem vários modos de narrar. Desde os primórdios o homem relatava fatos do seu cotidiano através dos registros pictográficos que poderiam ser “lidos” e compreendidos pelos indivíduos do seu grupo. Também as narrativas orais eram e até hoje são utilizadas para preservação de tradições, de práticas culturais, de ensinamentos, costumes e valores, que são repassados de geração a geração, dentro dos grupos familiares, comunidades e outros coletivos sociais.

Como observa Lani-Bayle (2012), o homem tem a necessidade de verbalizar suas experiências para que dessa forma possa fazer surgir o seu conhecimento de mundo e de quem é, sendo esse exercício formador em si mesmo, pois somente torna-se “um saber exterior, ou quem sabe, um pensamento, a partir do instante que os comunicamos a um interlocutor atento [...]. Numerosas tomadas de consciência surgem dessas ocasiões” (LANI-BAYLE, 2012, p. 63).

Já no caso dos modos de textos narrativos escritos, Alves (2014) coloca que a literatura traz uma variação de modalidades tanto nos tipos de textos como Contos e Fábulas, Crônicas, Romances, quanto nos tipos de narrador (presente, observador, onisciente), tendo estes em comum finalidade, “organizar uma sucessão de ações e eventos nos quais os seres do mundo estão implicados” (ALVES, 2014, p. 189).

Como método investigativo, Bueno *et al* (2006) fala que o uso das narrativas a partir das histórias de vida surgiu ainda na década de 1980 ganhando impulso no Brasil na década de 1990, trazendo importantes mudanças e apresentando um crescimento dos estudos (auto)biográficos. Para Passeggi, Abrahão e Delory-momberger (2012) a linguagem e conhecimento de si através das narrativas apresenta uma concepção de formação emancipatória do sujeito, compreendendo que

A disposição do humano a se tornar sujeito, mediante o ato de narrar a história de sua vida, constitui um postulado da pesquisa (auto)biográfica, fundamentado numa concepção filosófica do sujeito como ser capaz e pleno de potencialidades para se apropriar do seu poder de reflexão. Nesse sentido, é que as narrativas autorreferenciais são consideradas como objeto de estudo primordial para a pesquisa (auto)biográfica, pois

são suscetíveis de revelar os modos como os indivíduos de uma determinada época e cultura *interpretam* o mundo e como *dão forma* as suas experiências (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 34, grifo dos autores).

A proposta de compreensão dos processos formativos de professores e professoras através das narrativas (auto)biográficas é apresentada por Saveli (2006), como uma prática que potencializa o processo de constituição do “sujeito-professor” e como ele assume o “papel social de ser professor”. Essa identidade é construída como resultado de uma constante transformação que acontece diariamente na relação com o contexto de trabalho e com outro, através das experiências e da superação de desafios (SAVELI, 2006). Sendo assim, as práticas das narrativas contribuem para uma autorreflexão e “emancipação intelectual” dos sujeitos que, ao narrarem suas experiências, criam condições para ressignificá-las, gerando para si uma consciência individual em relação ao que é de âmbito coletivo.

2.2 Sobre memórias e outras vozes

Em princípio, a pesquisa não visava recorrer a memórias de outros sujeitos além de mim, pois inicialmente pensava que, investigar como se dá a (auto)formação docente (PINEAU, 2006) na constituição da minha identidade profissional como professora-artista, não necessitaria de dados oriundos de outras fontes.

Porém, ao longo do processo, percebi uma dificuldade em refletir sobre a temática do trabalho apenas a partir das minhas memórias. Pensei: como poderia discutir sobre ensino e sobre o que faz eu me reconhecer como professora-artista se não fosse também pelo olhar e pela voz dos meus alunos e alunas?! Como falar da (auto)formação e dos percursos formativos de cada espaço escolar que me constitui sem trazer pelo menos algumas memórias, imagens e depoimentos que, através das relações de ensino-aprendizagem-reflexão, fazem com que eu me reconheça a professora que sou hoje?

Nesse sentido, o trabalho foi sendo redirecionado para além de minhas próprias memórias e de como elas contam também um pouco sobre a formação de professores de dança em um determinado contexto e período histórico, para trazer à tona depoimentos acerca do ensino de dança na escola e da professora-

artista através de narrativas dos principais envolvidos no exercício da minha prática docente: os alunos.

Assim, escolhi uma experiência artístico-pedagógica entendida como situação-chave para a reflexão, com o objetivo de investigar nuances do meu caminho formativo que me fazem crer na noção de professora-artista da Dança, apresentada ao longo do trabalho.

A experiência refere-se a uma das apresentações do espetáculo *Quando você me toca* (contextualizado no item capítulo 5 da pesquisa), do Tatá Núcleo de Dança-Teatro, do qual faço parte como intérprete-criadora, na Escola Estadual de Ensino Médio Areal, em Pelotas RS, em que eu integro o corpo docente.

Os sujeitos/parceiros do estudo são seis alunos da E.E.E.M Areal, escola em que trabalho desde 2014 e onde coordenei o projeto de Dança Contemporânea entre os anos de 2016 a 2018. A seleção foi realizada a partir de um convite para alunos⁴ que tinham assistido ao espetáculo “*Quando você me toca*”, apresentado no dia 21 de agosto de 2019 no teatro da escola.

Além de descrever memórias de diferentes tempos ao longo da minha trajetória e de realizar entrevista com o grupo de alunos, dentro deste conjunto, há um recorte para um aprofundamento sobre as relações da aluna *Kethelen Bilhalva* entre o ensino de dança no Projeto de Dança Contemporânea e acerca da minha presença como professora-artista em cena.

A escolha de solicitar a aluna um relato descritivo, como uma narrativa de suas memórias à parte, se deu não só pelo fato da sua experiência no projeto de dança, mas, principalmente, por querer compreender suas motivações ao acompanhar, fora do espaço escolar, alguns de meus processos artísticos vividos enquanto acadêmica do curso de Dança da UFPel.

Em síntese, utilizei na pesquisa minha própria narrativa como instrumento de produção e análise de dados, assim como a entrevista narrativa (apêndice A) dos alunos, que se dispuseram a colaborar na investigação e a narrativa escrita pela estudante citada anteriormente. Nos subcapítulos a seguir apresento mais detalhes sobre a escolha dos sujeitos e o material produzido.

⁴ Este grupo foi composto de alunos da escola em geral, não só os que foram meus alunos no projeto, mas também aqueles que fui professora regular nas aulas de Educação Física.

2.3 Parceiros da pesquisa

Antes de apresentá-los, é importante ressaltar os motivos da opção por manter a identificação dos alunos, utilizando seus nomes reais. Além da relação de convivência, confiança e da proximidade com a maioria, esta escolha se justifica pelo fato de que não há julgamento sobre a ação dos alunos em aula ou como apreciadores, tampouco há conteúdo que os comprometa em relação ao contexto da escola. Os dados produzidos são diretamente relacionados a mim, minha figura enquanto professora desse contexto, professora em cena, professora-artista.

Sendo assim, o grupo é composto dos alunos:

Diulia Borges Moreira, 17 anos, aluna da escola desde o 1º ano do ensino fundamental e hoje encontra-se no 3º ano do ensino médio. Participou do Grêmio Estudantil e da Orquestra Estudantil do Areal, mas, no momento, está afastada desses projetos. Foi minha aluna nas aulas de educação física no ensino fundamental e em dois anos seguidos no ensino médio, assim como em um curto período de tempo no projeto de Dança Contemporânea.

Luã Marcelo Boeno Ramos Pires, 16 anos, aluno da escola desde o 4º ano do ensino fundamental, atualmente encontra-se no 3º ano do ensino médio. Participou do projeto do Jornal do Areal e atualmente contribui no grêmio estudantil como diretor de imprensa. A nossa relação se deu nas aulas regulares de educação física, durante um ano no ensino fundamental e dois anos do ensino médio.

Luiza Tajés Soares, 15 anos, aluna da escola desde o 6º ano do ensino fundamental, é a mais jovem do grupo. Luiza, assim como Diulia, participou em um curto período do projeto de Dança Contemporânea. É integrante da orquestra estudantil desde 2014, além de atuar no grêmio da escola como tesoureira. Atualmente, encontra-se no 1º ano do ensino médio e, no momento, é minha aluna regular em educação física.

Wellinton Borges Vargas, 19 anos, estuda na escola desde o 7º ano do ensino fundamental e atualmente se encontra no 3º ano do ensino médio. Participa do jornal da escola desde 2018 e atua como presidente do grêmio estudantil. Foi sua professora regular em educação física no 1º e 2º ano do ensino médio.

Thainá de Andrade, 18 anos, entrou para escola em 2019 e encontra-se no 3º ano do ensino médio. Nossa relação foi bem diferente dos demais. Thainá foi minha aluna apenas na experiência tive na disciplina de Estágio em Dança III no curso de dança, no primeiro semestre de 2019, portanto ela é a única que teve uma relação com ensino regular de dança, ou seja, dentro do currículo no componente de Artes.

Por fim, Kethelen da Fonseca Bilhalva de Lima, 17 anos, aluna da escola desde o 1º ano do ensino fundamental, atualmente encontra-se no 3º ano do ensino médio. Desde 2014 participa da Orquestra Estudantil do Areal. Participou do projeto de Dança contemporânea entre 2016 e 2018. Foi minha aluna nas aulas de educação física no ensino fundamental e em dois anos seguidos no ensino médio, porém neste momento não sou sua professora no currículo regular. Destaco a sua participação na pesquisa, pois apresento suas memórias em relação à experiência no projeto e suas motivações ao acompanhar alguns de meus processos artísticos vividos no Curso de Dança-Licenciatura da UFPel.

2.4 Produção de Dados

No momento inicial, a produção de dados constitui-se de um primeiro movimento de retomada das minhas memórias através da construção de uma linha do tempo, pontuando de maneira cronológica (em períodos) aspectos importantes desde minha primeira formação acadêmica em Educação Física, dando ênfase a minha inserção na escola como professora de ensino básico, até o momento da minha entrada no curso de Dança-Licenciatura. A partir da análise dessa construção pontual fui desenvolvendo uma narrativa reflexiva desses caminhos percorridos.

Através do diálogo com os autores estudados, busquei identificar nas memórias aspectos que evidenciam escolhas no meu percurso formativo, acreditando ser possível renovar as concepções sobre “ser professora”, apropriando-me do “poder de reflexão” que emerge das minhas experiências docentes. Esse movimento indica a professora que sou hoje e lança um olhar para a professora que serei amanhã. Uma “investigação de si” sobre a transformação constante que é estar na escola e a (re)construção de minha identidade docente enquanto professora-artista.

O segundo momento de produção e análise de dados tem como base uma entrevista narrativa com alunos que tinham assistido ao espetáculo *Quando você me toca*, com foco na discussão sobre a experiência de assistir a professora-artista em cena na escola. A conversa aconteceu no dia 26 de agosto de 2019, no turno da manhã, na sala da dança da escola, com duas perguntas disparadoras (apêndice A) para uma conversação de caráter informal. A conversa foi gravada em arquivo de áudio e transcrita literalmente (apêndice B).

O terceiro momento acontece dentro deste último grupo, onde há um recorte para um aprofundamento sobre as relações da aluna *Kethelen Bilhalva* entre o ensino de dança no Projeto de Dança Contemporânea e a professora-artista em cena. Este depoimento é um relato descritivo (anexo C) solicitado para aluna como uma narrativa de suas memórias a partir de uma pergunta disparadora: o que te leva a testemunhar experiências de dança que envolvem a professora Carolina fora do espaço da sala de aula?

Por fim, vale ressaltar que o referente trabalho, prima pela ética e trata com responsabilidade as informações investigadas, tendo como pressuposto a preservação dos contextos e sujeitos envolvidos na pesquisa, com o cuidado de usar termos de consentimento para ter a concordância (anexos A e B) no uso das informações produzidas.

3 ...E dentro da menina, a menina dança

A memória nos dá esta ilusão: o que passou não está definitivamente inacessível, pois é possível fazê-lo reviver graças à lembrança. Pela retrospectiva o homem aprende a suportar a duração: juntando os pedaços do que foi numa nova imagem que poderá talvez ajudá-lo a encarar sua vida presente (CANDAUI, 2018, p. 15).

Neste capítulo, apresento meu percurso formativo e de atuação como docente na Educação Básica, inicialmente de forma cronológica, porém a narrativa nem sempre segue esta lógica. A escolha se dá por entender que a narrativa também acompanha uma certa “desordem” no ir e vir das memórias, entendendo que os entrecruzamentos de casos e experiências passadas com minhas vivências no presente, se fazem necessários à medida que meus percursos de vida vão sendo relatados em conjunto com as reflexões e discussões teóricas do estudo.

3.1 À procura de uma formação em dança

Final da década de 1990

A canção *A menina dança*, do grupo musical Novos Baianos, que conheci na voz da cantora Marisa Monte⁵ por volta dos anos de 1996/97, trouxe para mim a certeza de que qual fosse o caminho que escolhesse trilhar “a menina” sempre estaria lá, dançando...

No canto do cisco/ No canto do olho/A menina dança/
E dentro da menina/ A menina dança
E se você fecha o olho/ A menina ainda dança
Dentro da menina/Ainda dança
Até o sol raiar/ Até dentro de você nascer/ Nascer o que há!
(Novos Baianos)

Nesse embalo, completava meu curso de ensino médio, dançando em um projeto extraclasse na antiga Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel) e sonhando com uma possibilidade profissional relacionada à área da Dança.

⁵ Mais informações sobre os artistas aqui citados são facilmente encontradas em busca na *internet*.

Anteriormente, na adolescência - final do ensino fundamental - meu encontro com o professor Goy Kerr Junior⁶, docente do campo das Artes Visuais, foi determinante como inspiração de professor, mas também como influência para seguir em busca de meus “sonhos dançantes”. Ele conseguiu perceber o quanto era importante para mim e, assim, por incentivo deste querido professor (para minha sorte, nos encontramos em outros momentos mais tarde), meu primeiro contato com a dança acontece no ensino médio em um projeto de turno inverso da antiga ETFPel, atualmente Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Então, aos 16 anos, começo a praticar dança contemporânea com a professora e coreógrafa Berê Fuhro Souto⁷.



Figura 2: Grupo de Dança ETFPel, coreografia *Pedido Agreste*. Fonte: Diário Popular, 1997.

Foi nesse ímpeto de ir em busca dos meus sonhos juvenis mais intensos, pensando que não teria outra opção na vida que me fizesse tão completa e feliz, que procurei conhecer um pouco mais sobre como eu poderia obter uma formação em nível superior em Dança.

Naquele momento, além de praticar dança na minha escola, eu também integrava o grupo de Dança da extinta academia Estímulo, um espaço que oferecia práticas voltadas à saúde, como musculação, ginástica olímpica e

⁶ Na época, professor de Artes do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil séries finais do ensino fundamental. Anos depois, professor do curso de Desenho Industrial da ETFPel.

⁷ Berê Fuhro Souto, profissional graduada em Educação Física, coreógrafa e diretora do espaço Estímulo – Centro de Arte e Movimento (1983 – 2012), falecida em março de 2017.

artística (a única instituição em Pelotas que, naquela época, oportunizava treino específico destes dois últimos esportes) e várias modalidades de dança como Jazz, Street Dance e Dança Contemporânea. Tanto o projeto extraclasse, como o Grupo de Dança tinham a coordenação de Berê, que considero como minha primeira “mestra” na dança, alguém que se tornou uma inspiração no caminho que tenho trilhado até o momento.



Figura 3: Berê Fuhro Souto, 2000. Fonte: Acervo pessoal.

Lembro de conversar com Berê e com os bailarinos do grupo sobre a formação mais “palpável” na época. Nesse tempo, alguns bailarinos cursavam ou tinham se formado na Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), assim como Berê, e me incentivaram a fazer o mesmo.

Buscando em minhas memórias, naquela época (pelo menos as pessoas da área da Dança do meu convívio) não se falava muito em cursos superiores em Dança aqui na cidade. Os profissionais da dança em Pelotas atuavam, grande parte, em espaços de ensino não formal, como por exemplo: academias, estúdios e escolas de dança. Nesse sentido, os profissionais atuantes nestes espaços, principalmente na década de 1990, na sua maioria, não tinham curso superior, como relata Strazzacappa (2011), ao discorrer acerca da formação profissional em dança nesse período:

[...] os professores que atuavam nas escolas livres de dança (conservatórios, academias, estúdios de dança) não tinham necessariamente um curso superior, mesmo porque não lhe é exigido

(seja na própria área de dança, áreas afins ou ainda em outras áreas do conhecimento) e eram, em sua maioria, egressos das próprias escolas. Isso evidenciava que nos cursos de formação artística, as escolas se retroalimentavam, formando artistas da dança que, por sua vez, acabam se tornando os instrutores da própria instituição, perpetuando a genealogia de um estilo ou linha de dança (STRAZZACAPPA, 2011, p. 28).

Assim e, segundo o que me recordo, quem já tinha um certo “prestígio profissional” na dança local, buscava formação superior com o objetivo de aprofundar estudos teóricos e/ou de alcançar certa estabilidade financeira (o que nem sempre o mundo do trabalho no ensino não formal propicia), compreendendo que o diploma de nível superior pode abrir oportunidades de contratos e concursos públicos, oferecendo outras vias de renda. E essa formação, geralmente acontecia em cursos de Educação Física.

De 2000 a 2005

Desse modo, no meu caso, não vislumbrava fazer um curso superior de Dança, pois muito pouco sabia sobre as graduações específicas que já existiam no Brasil. Lembro de ter conhecimento de faculdades de Dança em Salvador e São Paulo, muito vagamente. Conforme Molina (2007)

O ensino de nível superior em dança teve seu início com a criação da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, em 1956, que desde o seu Primeiro Regimento Interno, segundo Pinheiro (1994), define a unidade como um estabelecimento universitário de caráter técnico-artístico que se destina a estabelecer bases, tanto para o ensino da dança, quanto para uma compreensão da mesma, incluindo sua pesquisa e divulgação. O interesse pela pesquisa, inicialmente muito atrelado por investigações artísticas, impulsionou o surgimento de cursos de graduação em dança pelo Brasil: Curitiba, PR (1984); Campinas, SP (1985); e no Rio de Janeiro – UniverCidade (1988). (MOLINA, 2007, p.1).

Nesse período, a dança estava contemplada como possibilidade formativa em nível superior em apenas uma instituição de ensino no Estado do Rio Grande do Sul - RS (SOUZA, 2015). O primeiro curso superior em Dança do RS foi criado e implementado em 1998, na universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), instituição privada, tendo suas atividades encerradas em 2010 (HOFFMANN, 2015). Depois deste primeiro movimento iniciado pelo Curso Superior em Dança da UNICRUZ,

outras instituições propuseram e colocaram em prática a formação acadêmica em Dança⁸ no estado.

Então, por falta de conhecimento da realidade das universidades públicas e seus cursos de Dança e das poucas possibilidades de formação superior no Rio Grande do Sul em meados dos anos 2000, a Educação Física foi a opção mais interessante.

No ano 2000 presto e sou aprovada no vestibular para Licenciatura em Educação Física na UFPel, com ingresso em 2001. Lembro de receber na recepção do Curso um livrinho com o currículo da faculdade. Disciplinas obrigatórias com a palavra “dança” não existiam. O que se apresentava eram disciplinas de *Rítmica I e II*, *Ginásticas Rítmicas*, e uma disciplina optativa denominada *Dança I*.

Mesmo assim, sentia-me contemplada, já que a docente responsável por estas disciplinas era a professora Maria Helena Klee Oehlschlaeger⁹, que costumava realizar ações de dança fora da grade curricular na ESEF e tinha reconhecido trabalho no meio da dança de Pelotas.

Então minha trajetória de formação na ESEF se dá buscando “meios” de especializar/focar minha (auto)formação em projetos de extensão, monitoria, projetos voluntários em escola e afins na área da dança. Sendo a única da minha turma representante da área, ficava fácil ser “apontada” como a “Carol da dança” (na mesma turma havia quatro Carolinas) e indicada para realizar atividades de criação e ensino de dança, além de apresentações artísticas.

Assim, percebo que em meu percurso no curso da ESEF, essa (auto)formação desenvolveu-se por meio do “campo de tensão” criado através das ações que vivia no curso somadas as minhas experiências artísticas, da relação que tinha com que me era disponibilizado enquanto aprendizagem e como transformava isso em uma formação em dança, isto é, utilizando “um modo particular” que se pode definir como uma “apropriação” do meu “poder de formação” (Pineau; Marie-Michèle, 1983 *apud* PINEAU, 1988, p. 1).

⁸ Outras graduações em Dança surgiram depois da UNICRUZ, como a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS (2002) e a Universidade Luterana do Brasil-ULBRA (2003). Ver mais em Hoffmann (2015).

⁹ Maria Helena Klee Oehlschlaeger conhecida como Malê foi professora, diretora e coreógrafa de sua escola *Malê Escola de Ginástica e Dança*, ministrou nas cadeiras relacionadas a Rítmica e Dança da ESEF/UFPel e no Projeto de extensão GRUD (Grupo Universitário de Dança). Atualmente está aposentada.

Importante destacar que, durante minha formação, continuava dançando pelos “palcos da vida”. Em 2000, por intermédio de Berê, conheço o coreógrafo e diretor Daniel Amaro¹⁰, que me fez o convite para integrar o seu grupo denominado Cia de Dança Afro Daniel Amaro. Neste momento, sinto que me reencontro e me reconheço na dança-afro, minha identidade negra, minha história e minha ancestralidade.



Figura 4: Cartaz do espetáculo *Maria, Marias...* Cia de Dança Afro Daniel Amaro, apresentação em Porto Alegre, 2006. Fonte: acervo pessoal

Essas atividades artísticas externas à universidade foram me constituindo, não só enquanto artista/bailarina, mas em grande parte, influenciaram na minha (auto)formação como professora de dança. Essa constituição se desenvolveu a partir das referências que tinha dos meus coreógrafos e professores e de seus modos de conduzir suas práticas docentes nos espaços não-formais. Isso reflete o que para Pineau (1988) aponta como o resultado conjunto dos termos da “heteroformação” (ação dos outros) e da “ecoformação” (do meio ambiente), colocando que:

[...] entra em jogo um terceiro termo, o próprio indivíduo formado [...]. Por mais frágil e dependente dos outros e do meio ambiente físico que seja este terceiro termo, ele constitui, no entanto, o ponto de partida, o suporte

¹⁰ Daniel Amaro é diretor e coreógrafo da Companhia de Dança Afro Daniel Amaro, atuando na Cidade de Pelotas desde 1998. Além do trabalho com sua companhia, destaca-se com grande atuação no carnaval de Pelotas e projetos sociais no Bairro Castilho, entre outros.

permanente e cada vez mais ativo das fases ulteriores de desenvolvimento: nasceu uma força de autoformação (PINEAU, 1988, p. 2).

Porém a faculdade, somada aos projetos que participava e as aulas de dança que já ministrava - enfim, o pouco tempo que tinha - me fizeram optar por continuar apenas na Cia de Dança Afro Daniel Amaro, pois, na época (entre 2000 a 2005) a agenda do grupo era bastante intensa, o que exigia de mim um bom tempo de dedicação.

Assim, em 2001, deixo de participar do Grupo Estímulo, porém com uma bagagem e aprendizado único, que traduz muito das minhas escolhas no meu presente, tanto nos processos criativos quanto nas relações que estabeleço enquanto professora. Destaco aqui, que essas aprendizagens vivenciadas com Berê, hoje reverberam em minhas práticas como bailarina e professora, principalmente, no modo que desenvolvo e estabeleço as relações de aprendizagem da dança contemporânea com meus alunos, priorizando uma forma sensível e pedagógica de ensino e criação em dança que busca um potencial criativo singular dos alunos.

Ainda na ESEF, mesmo sem ter muito acesso à produção de conhecimento sobre dança na escola na perspectiva da área de Arte, aos poucos passo a procurar discussões teóricas desta natureza. Um dos trabalhos encontrados nesta busca foi o texto *Dançando na escola*, em que a pesquisadora Isabel Marques (1997) questiona:

[...] na escola, em que disciplina a dança seria ensinada? Artes? Educação Física? Será que estaria na hora de pensarmos uma disciplina exclusivamente dedicada à dança? Ou ainda, será que deveríamos deixar o ensino de dança à informalidade das ruas, dos trios elétricos, dos programas de auditório, dos terreiros, da sociedade em geral? Mas o que é afinal a dança na escola? Área de conhecimento? Recurso educacional? Exercício físico? Terapia? Catarse? E...quem estaria habilitado para ensinar dança? O bacharel em dança? Ou este bacharel deveria, necessariamente, ter cursado a licenciatura? O licenciado em Educação Artística? O licenciado em Educação Física? (MARQUES, 1997, p. 20)

Começando a me interessar por essas questões, foi por volta de 2003, enquanto dançava na Cia de Dança Afro Daniel Amaro, que ouvi o coreógrafo comentar, assim como também de outros conhecidos meus, rumores da possível abertura de um curso de Dança em nível superior em Pelotas. O primeiro

pensamento que me ocorreu foi “se for verdade, vai demorar...” Porém, autoras como Hoffman (2015) e Barboza (2015) apresentam que é a partir de 2008, através das políticas públicas implementadas pelo governo federal¹¹ com relação à educação superior, que se percebe uma crescente expansão da formação superior em dança no Brasil.

Na Licenciatura em Educação Física, tive maior identificação com as disciplinas de cunho pedagógico e que eram voltadas ao estudo do espaço formal de ensino, ou seja, escolas de educação básica. Essa proximidade é justificada pelo envolvimento que tive em “assuntos educacionais” no seio familiar, devido ao fato de minha mãe e duas tias serem professoras da educação básica.

Na faculdade, as problematizações referentes aos conteúdos da Educação Física na escola eram discutidas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da área de Educação Física (1997), documento que traz este campo de conhecimento como uma cultura corporal na escola. No seu texto, são apresentados os conteúdos da Educação Física escolar em três blocos: o jogo, o esporte, a ginástica e a luta; atividades rítmicas e expressivas; e o conhecimento do corpo.

A dança, nesse documento, aparece dentro de um bloco de conteúdos, como atividades rítmicas e expressivas, tendo “como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se das danças e brincadeiras cantadas” (BRASIL, 1997, p. 51). Porém, o PCN/Educação Física (BRASIL, 1997) também ressalta a importância do professor que pretende trabalhar a dança na escola, procurar mais subsídio para desenvolver o trabalho no documento de Arte, “no que tange aos aspectos criativos e à concepção da dança como linguagem artística” (BRASIL, 1997, p. 51).

Nesse sentido, durante minha formação, busquei no PCN/Arte um complemento para alguns trabalhos relacionados à dança, pois neste documento a dança na escola aparece como campo de conhecimento e formação do aluno de maneira crítica, sensível e transformadora através da criação artística, abordando que

¹¹ Essa expansão se dá motivada pela implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, Governo Luiz Inácio Lula da Silva. Ver Barboza (2015).

A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração [...]. Como atividade lúdica a dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social (BRASIL, 1997, p. 49).

Nos últimos anos de faculdade, período em que cursei a disciplina optativa de Dança I e, também, em que estive envolvida com a monitoria das aulas de Rítmica I e com as disciplinas de Estágio Supervisionado na Educação Básica, encontrei discussões e dilemas da dança na escola a partir de textos da pesquisadora da dança Isabel Marques, como por exemplo “*Ensino da dança hoje: textos e contextos*” (1997) e “*Dançando na Escola*” (2003). Nestes trabalhos, a autora busca problematizar questões como o ensino tradicional em dança, os pré-conceitos e estereótipos, o campo de conhecimento da dança e quais são os seus conteúdos, além da dúvida “qual é a dança que se ensina na escola”, refletindo que:

Neste mar de possibilidades, característico da época em que estamos vivendo, talvez seja este o momento mais propício para também refletirmos criticamente sobre a função e o papel da dança na escola formal, sabendo que este não é – e talvez não deva ser – o único lugar para se aprender dança com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade. No entanto, a escola é hoje, sem dúvida, um lugar privilegiado para que isto aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de “festinhas de fim-de-ano” (MARQUES, 2003, p. 17).

Além de Isabel Marques, eu também passo a ler alguns trabalhos da pesquisadora Márcia Strazzacappa, como o texto “*A Educação e a Fábrica de Corpos: a dança na escola*” (2001), que traz reflexões importantes sobre o corpo na escola e as práticas impositivas do “não movimento” no ambiente escolar, através da ideia de disciplina como sinônimo de imobilidade corporal. Strazzacappa (2001) coloca ainda que o ensino de dança na disciplina de Arte na escola, tende a ser menosprezado e considerado de menor importância, assim como o ensino da Educação Física, pois ambos trabalham com o corpo, o movimento e o prazer. Portanto, essas foram as primeiras e principais referências que encontrei naquele momento para discutir o papel da dança na escola durante minha primeira formação acadêmica.

Enfim, o período que cursei a faculdade de Licenciatura Plena em Educação Física, procurei construir uma formação com escolhas direcionadas à dança, mas o fato foi que, ao final do curso, em 2005, comecei a perceber que a faculdade em si não me trouxe o entusiasmo que acreditava encontrar ali (isso não significa que não tive bons aprendizados e boas experiências naquele contexto). Apesar de ter consciência de que um curso de licenciatura formava professores da área a qual se destinava, sentia que existia uma lacuna de satisfação, uma insuficiência. Esta lacuna poderia estar relacionada ao “eu artista” que ainda pensava em uma carreira nos palcos enquanto bailarina e coreógrafa.



Figura 5: Formatura de Educação Física, março de 2005. Fonte: Acervo pessoal.

A verdade é que, não se concretizava em meu pensamento (agitado e ansioso) onde e como trabalhar com dança a partir daquele momento (nas escolas? nas academias? Preciso ganhar dinheiro! Preciso sair de casa!). Para mim estava claro que eu havia me tornado uma diplomada em Educação Física, com intenção de ensinar dança, mas de que modo eu poderia contemplar esse desejo? Enfim, o desafio da inclusão de aulas de dança como conteúdo de Educação Física apresentava-se como um campo conflituoso.

Como já mencionei, minha afinidade com o ambiente escolar se deu por diversos fatores, mas o “brilho dos olhos” foi suscitado por projetos de ensino que aconteciam no contraturno escolar de escolas formais. Em um exercício reflexivo,

penso que tenho esse apreço por projetos extraclasse por ser, eu mesma, “resultado” de bons projetos não só com dança, mas também com grupo coral (outra experiência única). Então, partindo dessas autorreflexões, vislumbro que projetos extraclasse poderiam vir a ser o meu maior campo de trabalho profissional depois de formada.

O ano de 2006!

Na busca por uma oportunidade de emprego, começo a fazer vários concursos públicos, além de continuar atuando na Cia de Dança Afro em que já dançava e trabalhando em algumas academias como professora de ritmos¹², danças afro-brasileiras e dança contemporânea. E assim, em 2006 sou chamada pela primeira vez para atuar como estatutária em concurso público, no cargo de Professora de Educação Física do Magistério Municipal de Educação Básica de Canguçu¹³RS.

Enfim chego na escola, efetivamente, como professora concursada.

3.2 Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho... E chego na escola

A escola é esse lugar que se chega devagarinho, com cuidado. Lugar de memórias, presença e deslumbramentos. Desencantos, encantos... Em todos os cantos da escola existem histórias. Inventamos, imaginamos estórias. Vivemos e sobrevivemos a tantas “coisas” nesses “entre espaços” da escola. Quase todo mundo passa pela escola, fala da escola, conhece uma escola, opina sobre a escola. Mas é importante compreender: há de se “pisar devagarinho”...

Em setembro de 2006, chego na escola, com todos os medos no coração. Não era um medo de nunca ter estado ali, do total desconhecido, mas sim de algo que já entendia como espaço delicado, de orientações (gestões) diversas, onde não se sabe o que esperar. Então deve-se aproximar respeitando o contexto

¹² No senso comum, Ritmos é um estilo de aula de dança utilizada em academias de ginástica com o objetivo de atividade cardiovascular para promoção da saúde. Trata-se de uma aula com movimentações simplificadas com vários ritmos musicais.

¹³ Canguçu é um município brasileiro do estado do Rio Grande do Sul, localizado a 52 km de Pelotas e a 270 km de Porto Alegre, capital do Estado. Considerado o município com o maior número de minifúndios do Brasil, possuindo cerca de 14 mil propriedades rurais, sendo reconhecida assim, como a Capital Nacional da Agricultura Familiar. O município tem uma população de 56,103 habitantes segundo a estimativa de 2017. (Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Canguçu%C3%A7u>)

desse lugar. Chego na escola com os anseios de uma iniciante: mostrar que sei ser professora (como se isso fosse algo que se provasse em uma semana!). Insegura e com “muitas ideias na cabeça”.

Assim, sou chamada para lecionar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Deodoro na Cidade de Canguçu, iniciando minha carreira profissional, efetivamente, como professora de escola pública. Uma escola rural cheia de especificidades e rotinas bem diferentes das escolas que eu conhecia na área urbana de Pelotas. Um lugar lindo, de natureza encantadora. Uma escola muito pequena com um pouco mais de 100 alunos. Começo a atuar em turmas do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série¹⁴.

Ingressei em um concurso de 20 horas semanais de trabalho para ministrar a disciplina de Educação Física, porém, para completar a minha carga horária eu deveria lecionar aulas de Religião e de Espanhol. Fato que, infelizmente, ainda é recorrente nas escolas pequenas e rurais da nossa região por falta de concurso específico (não quero aqui abrir uma discussão sobre como essa prática era comum naquele contexto, porém considero importante para registro do momento em que me encontrava).

Nessa primeira imersão na escola, cobrindo “funções” não necessariamente minhas, que as incertezas e dificuldades surgiram como professora naquele espaço. Além disso, a minha proposta de apresentar a disciplina de Educação Física com aulas diferenciadas, ou seja, não só direcionadas a esportes e desportos, não foi bem aceita pelos alunos (principalmente os meninos), e acabo sofrendo uma rejeição muito violenta (agressões verbais, inclusive). Era mesmo preciso pisar devagarinho...

Entretanto, nesse começo nem tudo foi marcado por “espinhos”. No final de 2006 algumas alunas, sabendo que sou bailarina e professora de dança em outros espaços, solicitam a composição de uma coreografia para festa de Natal da escola. Aproveito a oportunidade para conversar com a diretora sobre um possível projeto de dança na escola, e a mesma sinaliza uma possibilidade de abrir uma

¹⁴ Naquela época, ainda em transição de séries para anos pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br>)

brecha em meu horário para desenvolver uma proposta de ensino de dança no período extraclasse.

De 2007 a 2009

Então, no ano seguinte, com uma nova gestão da escola, não preciso mais “fechar” meu horário com aulas de Espanhol e Religião. Surge a oportunidade de trabalhar no turno inverso com projeto extraclasse de dança para as alunas do turno da manhã (5° a 8° séries) que tinham manifestado interesse no ano anterior.

Nesse momento de início de carreira, partindo de uma (auto)formação docente em dança que se desenvolveu através da união de alguns aprendizados acadêmicos somados às minhas experiências artísticas, o projeto extracurricular de ensino de dança que me era possível propor, tinha como características as minhas próprias práticas enquanto bailarina.



Figura 6: Projeto de Dança extracurricular da E.M.E.F Marechal Deodoro. Fonte: Acervo pessoal.

Sendo assim, a abordagem de dança que desenvolvia na época era, predominantemente, baseada em exploração de movimentações de danças afro-brasileiras, mesclada com “algumas” experimentações da dança contemporânea. Porém, as demandas da escola e dos eventos da cidade me faziam, na maioria das vezes, direcionar os momentos das aulas para ensaios das coreografias que seriam apresentadas. Sentia que era meu dever atender essas demandas, mas me incomodava com alguma frequência.

Mesmo assim, o projeto extraclasse de dança continuou com várias apresentações durante os anos que lecionei na escola Marechal Deodoro. O

grupo cresceu e muitos na cidade conheceram o trabalho de ensino de dança pelas apresentações feitas em alguns eventos.

Além disso, para completar minha carga horária, também começo a trabalhar com as crianças de 3ª e 4ª séries com recreação, no intuito de a escola oportunizar às professoras titulares alguns períodos para outras atividades. O trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental torna-se um momento muito especial, pois a proposta com recreação e a possibilidade de trazer brincadeiras antigas e ressignificá-las tem, para mim, um sentido de liberdade e de identificação.

Destaco que, nesta época, deixei de dançar na Cia de Dança Afro Daniel Amaro e passei a integrar o grupo de dança da Escola Estúdio Unidança¹⁵, espaço não formal de ensino de dança na cidade de Pelotas, atuando no mesmo como professora e bailarina de dança contemporânea. Com isso, principiei a participação em alguns festivais competitivos de dança no Rio Grande do Sul (nos outros grupos em que eu participava isso não era importante), pelo fato dessa escola de dança valorizar essa prática, levando o grupo de dança para participação em festivais durante o ano todo.

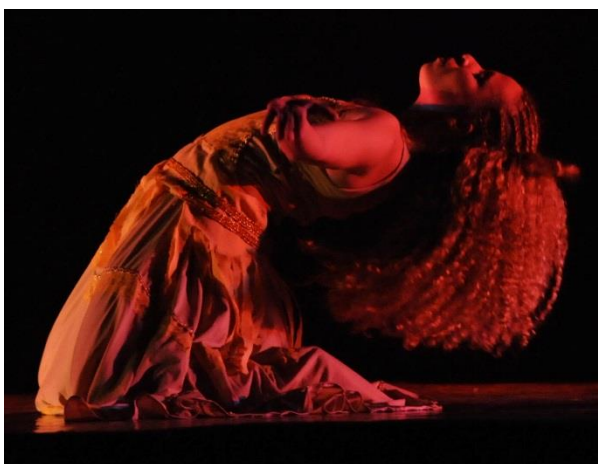


Figura 7: Festival de Bagé 2008. Fotografia: Claudio Etges

Isso influenciou um pouco a minha concepção de bailarina e da minha exposição enquanto artista para meus alunos, pois nesse período as redes sociais

¹⁵ Escola de dança situada na cidade de Pelotas que tem como diretora a professora Márcia Loureiro. O espaço permanece até hoje em funcionamento, oferecendo uma variedade de aulas de dança como: Dança de Salão, Dança do Ventre, Jazz e Dança Cigana.

estavam em crescente expansão. No antigo Orkut¹⁶, meus alunos conheciam melhor minhas “performances” como bailarina e isso parece mudar a perspectiva deles em relação à figura de uma professora que é artista. Percebo uma certa admiração e curiosidade, construo outra relação com esses alunos na escola, de cumplicidade e maior parceria com os alunos do projeto, mas também com grande parte dos alunos da escola.

Em 2008, período em que eu completava dois anos de atuação na condição de professora efetiva no magistério público municipal de Canguçu, surgia o curso superior de dança em Pelotas, inicialmente intitulado de Curso de Dança-Teatro¹⁷, na UFPel. Ainda insegura e me acostumando com a correria do dia-dia, atuando como bailarina e professora de dança em algumas escolas de dança de Pelotas, não me sentia suficientemente motivada a tentar entrar numa graduação que não entendia muito bem a proposta. Lembro, inclusive, de algumas pessoas mais próximas me incentivando a fazer um mestrado na área de Educação Física e não outra graduação, no sentido de não “perder tempo” com um curso novo. Acabo deixando esse desejo para outro momento, mas sem descartar essa possibilidade.

Entre 2007 e 2009, prestei concursos para o magistério estadual do RS e para o magistério municipal de Pelotas, uma vez que minha intenção era atuar como professora em minha cidade. Então no início de 2009, sou chamada na prefeitura de Pelotas com carga horária de 20 horas para atuar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ferreira Viana. Uma realidade bastante distante da escola anterior. Uma escola de periferia, no bairro da Balsa, com situação de vulnerabilidade social de grande parte da comunidade de alunos e um entorno marcado pelo tráfico de drogas. Mesmo assim, lembro de me sentir “em casa” nos primeiros contatos, pois já conhecia a escola e algumas professoras que lá trabalhavam.

Logo ao me apresentar na escola, a direção propõe que eu atue com turmas de Pré à 5º ano, então começo a realizar um trabalho essencialmente com jogos e brincadeiras dentro das aulas ministradas na disciplina de Educação Física,

¹⁶ Orkut foi uma rede social filiada ao Google, criada em 24 de janeiro de 2004 e desativada em 30 de setembro de 2014. Ver mais em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut>

¹⁷ Para saber mais sobre a implementação do curso de dança e sua trajetória até tornar-se Dança-Licenciatura em 2012, ver Barboza (2015).

atividades planejadas com base em alguns livros de recreação e de educação infantil¹⁸.

Utilizava o chão (o mais limpo da escola), criava histórias de lobos e bruxas, de floresta e muito animais, cavernas e castelos. Muitas brincadeiras de forma intuitiva ao observar o “momento” das crianças. Aproveitava o que traziam das suas rotinas, enfim, eram momentos de vivenciar a presença no brincar!

Armar quebra-cabeça, empinar pipa, rodar pião, jogar xadrez, bilboquê, jogar sinuca, dançar, ler um conto, ver caleidoscópio, não levam a nada. Não existem para levar a coisa alguma. Quem está brincando já chegou... (ALVES, 2010, p. 15).

Até o meio do ano de 2009 trabalhava em Canguçu e Pelotas, porém uma outra escola de Pelotas, Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque, oferece algumas horas para eu trabalhar no turno inverso com projeto de ensino de dança. Por esse motivo, peço exoneração do concurso de Canguçu, passando a exercer a profissão somente em minha cidade natal.

Acabei não atuando por muito tempo nesta última escola, de todo modo, passei a perceber com mais ênfase que, cada vez que entramos em um novo contexto, temos que nos reinventar. Mergulhar com olhar de querer ver, aceitar o estranhamento... estabelecer relações de confiança... deixar-se transformar!

Não é tarefa fácil...

Se eu tivesse os olhos de agora...

Só os tenho pela dor e dificuldade...

Dizem que isso é vivência, que é deixar-se envolver!

Na E.M.E.F. Ferreira Vianna trabalhei durante sete anos. Ao final da minha história com a escola, sentia-me um pouco mais madura, porém ainda com muitas inseguranças. Alguns desafios foram surgindo, como a falta de recurso básico para a disciplina, tendo que criar e improvisar materiais didáticos e a dificuldade de entendimento dos pequenos de que as minhas aulas não eram “livres” como recreio. Porém, o desafio maior foi o choque de realidade em relação à escola rural, principalmente, pela presença constante da violência.

Meu conhecimento sobre a vida de vários alunos, suas relações familiares com o tráfico de drogas, os crimes e assassinatos nas redondezas da escola, os casos de abuso sexual envolvendo crianças, foram situações bem difíceis de

¹⁸ Algumas referências como *Jogos para todo o ano - Ciranda Cultural (2002)*, *Coletânea de Atividades de Educação Física para Ensino Fundamental (2003)* e *Jogos Educativos - Estrutura e Organização da Prática (2009)*.

conviver. A violência nas aulas de Educação Física e na hora do recreio também era algo muito frequente. Por várias vezes me machuco tentando apaziguar não só as crianças maiores, quanto os pequenos que já vinham com uma carga de tensão de casa.

Rubem Alves (2010) traduz assim a violência na forma escolar: “*É através do tato que o amor se realiza. É no lugar do tato que a tortura acontece*” (2010, p. 53). Percebo que a falta do tato e afeto nos vínculos familiares e educacionais dão, muitas vezes, lugar para diferentes formas de agressão. Comecei a repensar se a escola realmente continuaria a ser o meu lugar.

Em 2013, depois de ter me afastado da Escola Unidança, deixando de atuar como bailarina e professora de dança neste espaço não formal, atravesso momentos difíceis no trabalho e na vida pessoal. Neste período, sinto uma sensação de vazio no sentido de vida. Aquelas “pausas” da vida que nos deparamos com um “nada” interno, uma insuficiência. Parece que tudo fica em linha reta... Momentos que a vida segue uma rotina inabalável e insuportável, sem um “calor” especial. Neste momento, não me encontrava envolvida em nenhuma atividade/grupo/escola de dança, e sem nenhum projeto relacionado à dança no trabalho. Apesar do fato de que trabalhar com crianças fosse algo que sempre me proporcionou enorme prazer, e mesmo que as aulas tivessem o foco nas brincadeiras e jogos, a rotina estava pesada demais para ser vivida sem dançar.

É quando começo a pensar na possibilidade de tentar entrar no curso superior de Dança, este que já em 2012 adotava nova denominação e que em 2013 assumia as características de uma licenciatura, buscando fundamentos da Arte-educação (BARBOZA, 2015). Porém, foram muitos “ensaios” até a decisão de tentar a entrada no curso de Dança-Licenciatura da UFPel, fato que narro mais adiante.

2010 a 2014, com ênfase em 2014!

Neste período surge um novo desafio: a escola E.M.E.F. Ferreira Vianna em que eu atuava, começa a receber uma demanda maior de alunos com necessidades especiais. Isso decorre do fato de que a Prefeitura do Município de Pelotas abre contratos para cuidador e, posteriormente, concurso para vaga de

auxiliar de alunos com necessidades educacionais especiais¹⁹. Assim, muitos pais de “crianças especiais” são orientados a procurar vagas nas escolas do município que tivessem essa estrutura profissional.

Pela primeira vez, tenho um aluno autista²⁰ em sala de aula. Ele era um autista não-verbal, ou seja, não se comunicava através da oralidade, com autismo de grau moderado a severo, sendo acompanhado por uma auxiliar que participava de atividades pontuais.

Foi um aprendizado potente e conflituoso por várias questões. Passei a me questionar sobre o significado de inclusão: devo dar mais atenção individual a este aluno? Ou o melhor seria dividir a atenção ao ponto de tudo ser, ou parecer, coletivo? E como fazer isso? Insistir na “inclusão” em todas as atividades?

Mais uma vez, percebi que as respostas variam conforme o contexto, que tudo depende, que precisamos de um tempo para perceber as especificidades de cada um, ao mesmo passo em que precisamos de tempo para descobrir o nosso jeito único e, em constante transformação, de ser docente.

Acompanhar o desenvolvimento dos alunos com os quais tive a oportunidade de ensinar e de aprender, possibilita o desenvolvimento de uma relação de proximidade, de carinho e de conhecimento de suas vidas (que, em boa parte das vezes, mostram-se como realidades bastante difíceis).

Assim, buscava e, ainda busco na minha prática docente, trabalhar com o lúdico e com a criação, tendo como bônus disso, a alegria, em praticamente todas as aulas. Isso, além de ter conexão com os processos de ensino-aprendizagem, também diz respeito à ideia de aniquilar uma tristeza que, por vezes, perpassa a nossa profissão, como coloca Corazza (2008, p. 3):

Será que a tristeza dos educadores não chegou a seu estado terminal? Não está na hora de aniquilar a tristeza, de fazê-la desaparecer, de liberar a vida, lá onde ela é prisioneira, de fazê-la fugir? Pois, o

¹⁹ A expressão “necessidades educacionais especiais” pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem ou distúrbios de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s). Ver mais em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/necessidades-educacionais-especiais/18083>

²⁰ Transtornos do Espectro Autista são distúrbios do neurodesenvolvimento caracterizado por deficiente interação e comunicação social, padrões estereotipados e repetitivos de comportamento e desenvolvimento intelectual irregular. Representam uma gama das diferenças do neurodesenvolvimento que são consideradas transtornos do desenvolvimento neurológico. Ver mais em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/pediatria/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/transtornos-do-espectro-autista>

magistério, como todas as profissões que tratam da vida, só existe de verdade com improvisação e criação, com plenitude de vida, nunca com a falta de querer-viver, com a apatia, inapetência, indiferença em relação ao necessário esforço de viver-educar.

Agora, é necessário perguntar: “O que é que amamos? O que é que nos faz felizes em nosso ofício de educar”?

Além do trabalho envolvendo a ludicidade, começo, a partir de 2014, a incluir algumas aulas de dança na escola com uma proposta de danças urbanas nas turmas de 5ºano. De qualquer forma, preciso destacar que o trabalho que eu já desenvolvia com os pequeninos entre 5 e 8 anos, tinha relação direta com a criação em dança (só hoje percebo o quanto!).

De fato, 2014 foi um ano bem específico em minha trajetória.

Ainda no mesmo período, surge na Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) de Pelotas a demanda de elaboração de projetos nas escolas da rede municipal relacionados à cultura afro-brasileira, possibilitando-me a abertura de um projeto extraclasse de danças afro-brasileiras dentro das minhas horas de trabalho na escola Ferreira Vianna. Nesta experiência, a abordagem é inteiramente voltada ao ensino desse tipo de dança, mas, de certa forma, por me perceber mais segura em assumir uma prática docente com o foco na aprendizagem do aluno, não somente nas demandas (festividades) da escola, os processos artístico-pedagógicos partem também de criações das alunas, além do ensino de movimentações de meu repertório como bailarina de danças afro-brasileiras.



Figura 8: Projeto extraclasse de Danças Afro-brasileiras E.M.E.F. Ferreira Vianna. Fonte: Acervo pessoal

Nessa ocasião, eu já buscava vivenciar dentro da escola algumas práticas como artista com mais espontaneidade e sem muitos receios, algo que no início

de carreira era mais difícil. Inclusive, participo de uma apresentação festiva da escola dançando com as alunas do projeto de cultura afro-brasileira.

Por muito tempo, percebia-me separadamente: um “eu” bailarina/artista; outra, a professora de Educação Física e uma outra, a professora de dança. Algumas “coisas” se misturavam, mas outras pareciam não se misturar. Em certo momento, isso começa a mudar. Passo a entender em minha construção de identidade docente, com maior lucidez, a artista que sempre esteve ali...

Assim, em abril de 2014, ingresso como portadora de título no curso de Dança Licenciatura, da UFPel. Muitas transformações sobre o olhar de o que é ser um professor de dança aconteceriam em breve... E naquele momento de enfim ocupar esse espaço de “graduanda em Dança-licenciatura” que meus olhos começaram a entender meus próprios processos de (auto)formação.

Antes de tomar essa iniciativa, eu acompanhava o crescimento do Curso de Graduação em Dança com certo distanciamento. Conheci algumas pessoas que estavam mais próximas a ele e, aos poucos, procurava me informar sobre a amplitude dos conhecimentos que o mesmo abrangia e as características do campo profissional e do perfil de egresso de um licenciado em Dança.

Logo após entrar no curso de Dança, sou nomeada e empossada no cargo de Professora de Educação Física de ensino básico, através do concurso público do Estado do Rio Grande do Sul que eu havia prestado em 2013, para trabalhar na Escola Estadual de Ensino Médio Areal, em Pelotas. Neste momento, minha carga horária de trabalho semanal passa para 50 horas, fazendo com que eu consiga me matricular em apenas duas disciplinas no Curso de Graduação em Dança.

Ao chegar na nova escola, sinto uma tensão ao saber que minha atuação aconteceria basicamente com os jovens de Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, pelas questões relacionadas aos conteúdos trabalhados com essa faixa etária, resquícios de vivências e conflitos de oito anos atrás, no início da carreira profissional.

Para minha grata surpresa, sinto-me confortável com os alunos já nas primeiras semanas de trabalho. Para além da experiência como professora que me acompanha, a escola conta com uma melhor quantidade de recursos: sala de vídeo, sala de artes, duas quadras e... a sala de dança! Lembro da surpresa ao ver aquela sala ampla com espelho, porém com falta de manutenção e de

limpeza. Apesar do sucateamento constante que as escolas sofrem na manutenção da sua estrutura, reconheço esse espaço como privilegiado!

Sinto a valorização dos alunos em relação às práticas de Educação Física, o que me faz sentir também o prazer de estar em um lugar para além da “obrigação” do trabalho. Quando isso acontece é quase como uma demarcação, é como dizer e encarnar o que é dito: “Aqui me sinto em casa!”.

De 2015 até hoje ...

Porém, ao “estretar os laços” com a Licenciatura em Dança, passo a não me reconhecer mais como professora de Educação Física. Após ser assaltada em local próximo à escola Ferreira Viana, consigo a liberação para trocar de escola. Triste decisão, mas libertadora... Aprendizados na “bagagem” e coragem no coração!

Com isso, sou transferida para uma escola menor e perto de casa, Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida. Na nova escola do município, consigo iniciar uma atuação produtiva e tranquila, trabalhando na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os alunos dessa escola são receptivos a diferentes abordagens de aulas de Educação Física com aulas lúdicas, muitas brincadeiras, criações e aulas de dança.

Trabalhei nas duas instituições (a municipal e a estadual) até o final de 2017. Na escola Areal, instituição em que atuo até hoje, cada vez mais me identifico com as turmas de ensino médio, conseguindo estabelecer um diálogo mais aberto e debater vários assuntos em sala de aula, como relações entre corpo e cultura, por exemplo.

E, no final de 2016, acontece um encontro que, para mim, foi transformador: a professora da orquestra da escola me convida para fazer uma parceria com um aluno violinista (estudante da escola). Criamos uma abertura, em que eu dancei e o aluno tocou, para o concerto solidário da escola, com uma *performance* que teve como proposta a interação das linguagens artísticas da dança e da música. Um momento único e muito recompensador!

Ainda no final de 2016 e início de 2017 (ano letivo de 2016), a repercussão desta apresentação instiga o interesse de alguns dos alunos da escola, e proponho algumas experimentações de aulas de dança contemporânea. Estas vivências tiveram boa aceitação por aquele grupo de alunos tornando possível, no

ano seguinte, a criação de um projeto de dança contemporânea, com divulgação para todos os alunos da escola. A proposta resultou em uma das melhores experiências que já tive dentro da escola. No meio do ano de 2017, o grupo do projeto realiza uma *performance* como protesto, unindo-se à greve dos professores²¹. O grupo também se une à orquestra da escola em uma apresentação de final de ano.



Figura 9: Projeto de Dança Contemporânea Areal. Apresentação em Concerto Solidário, 2017. Fonte: Acervo pessoal

Além disso, os estudantes que integram o projeto começam a ir em algumas apresentações artísticas em que atuo como bailarina no curso de Dança da UFPel.

Em 2018, quando completo quatro anos na faculdade, percebo a necessidade de diminuir a carga horária de trabalho nas escolas, a fim de concluir o Curso de Dança. Optei por solicitar exoneração do cargo de servidora pública municipal. Foi uma decisão difícil, pois as dificuldades financeiras iriam aparecer. Permaneço apenas na escola da rede estadual de ensino. Escola que é uma facilitadora da minha formação em Dança, abrindo a possibilidade de realizar meu primeiro estágio obrigatório²² como professora de Ensino de Artes/Dança em uma turma de 1º ano no turno da tarde, dentro do currículo regular²³. Outra experiência

²¹ Greve dos professores estaduais do RS, iniciada em 05 setembro e encerrada em 08 de dezembro de 2017, contra parcelamento de salários considerado ilegal pelo Tribunal de Justiça (TJ-RS) e também por melhores condições de trabalho. Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2017/12/apos-94-dias-professores-estaduais-decidem-encerrar-greve-no-rs-cjay92b3c09lx01mkot7tawim.html>

²² Conforme a RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002, no Brasil todos os Cursos de Licenciatura devem promover a realização de estágio. Ver mais em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

²³ Estágio realizado através da disciplina obrigatória Estágio Supervisionado em Dança I: Educação Infantil e Anos Iniciais do Curso de Dança-Licenciatura, de maio a julho de 2018, com orientação e supervisão das professoras Andrisa Zanella (UFPel) e Clara Balladares Machado, titular da turma de 1º ano na escola.

que fortalece a ideia de pertencimento a um lugar diferente daquele que a minha primeira formação promove, mas ainda assim, um lugar dentro da escola.

Além disso, alguns alunos do projeto de dança, além de prestigiar apresentações em que atuei como bailarina no curso de Dança, participam de duas avaliações de disciplinas do campo artístico no curso, sendo as duas ministradas pela professora Maria Falkembach²⁴. Essas participações acontecem na disciplina de Composição Coreográfica II, que consiste em desenvolver e ampliar habilidades de construção de composição coreográfica de dança na interação com outros corpos, e de outra avaliação na disciplina de Montagem de Espetáculo I, que promove o estudo das etapas de montagem de espetáculo abrangendo pesquisa, concepção, preparação corporal e elaboração de projeto. No caso desta última, os estudantes colaboraram com a construção de uma cena piloto do projeto de montagem do espetáculo *Insuficiências*²⁵.

Essa mistura provocada pelo trânsito de papéis, entre a professora de dança e a aluna/artista do curso de Dança, começaram a fortalecer o meu desejo de compreensão da condição de professora-artista que eu vinha delineando já há algum tempo.

Como podemos demorar tanto para entender que só construímos uma aprendizagem significativa quando somos/mostramos nossa melhor versão? Fazer arte, vivê-la com intensidade seria minha melhor versão enquanto docente.

3.3 Dança-Licenciatura: “E agora os olhos dos meus olhos se abrem...”

Intitulo esse subcapítulo com frase que conheci através de Rubem Alves, de autoria do poeta *E.E. Cummings*: “...agora os ouvidos de meus ouvidos acordam e agora os olhos de meus olhos se abrem...”. Esta passagem de texto me fez, num determinado momento da vida, refletir muito sobre minhas escolhas, motivações e experiências, sobre o que conseguia “ver” conforme meu amadurecimento e sensibilidade. O ato de ver é algo que deve ser aprendido e ensinado. Nossos olhos nem sempre “enxergam” o que olham.

Lembrei-me da palestra que assisti oferecida pelo mestrado de Artes Visuais (2019) sobre Antropologia da Dança, de Giselle Camargo, onde a

²⁴ Professora do Curso de Dança-Licenciatura desde a sua abertura.

²⁵ Trabalho final da disciplina Montagem de Espetáculo que teve sua estreia em junho de 2019, com orientação da Professora Maria Falkembach.

palestrante se referia à necessidade de adquirir um “olhar antropológico” a partir da percepção de quando *“o universo do objeto a ser pesquisado for muito diferente, devemos nos familiarizar...se for muito familiar, devemos estranhar”*. Isso quer dizer que, para conseguir entender o que nos é comum, precisamos nos afastar para enxergar melhor o contexto ao qual temos interesse de compreender.

Neste sentido e agora, com certa distância, retomo o momento em que, finalmente, entro no curso de Dança - Licenciatura. Esta retomada me faz compreender o tamanho do medo que tinha na época de reassumir as “rédeas” da própria vida para traçar um novo recomeço. Esse movimento de projeção de um futuro a partir das memórias, que para Candau (2018, p. 9) é “acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo” faz-me perceber a busca pela reconstituição da minha identidade docente.

Ao respirar e me apropriar melhor do espaço que começava a ocupar no Curso de Dança, minhas primeiras impressões e encantamentos configuram o meu reencontro/encontro com o vasto campo de conhecimento da dança, desde “as histórias” de danças e pesquisas no campo das danças populares até os diálogos com outras linguagens artísticas que se apresentavam em propostas de algumas disciplinas e de outros projetos do curso. Antes, ao projetar as ideias do campo de formação da licenciatura em Dança, não imaginava as muitas ressignificações do que é e pode ser um professor de dança para além do já vivido. Renovavam-se as ideias, a criatividade, trazendo a perspectiva de ocupar outro lugar na escola e nos “palcos da vida”.

Essa renovação é dita por Silva, Oliveira e Souza (2018) como (des)construção identitária que se dá ao se relacionar com os contextos/tempos/espacos através de uma negociação de significados

[...] a identidade docente não pode ser vista como um produto, um dado adquirido ou uma propriedade, e sim, um lugar de tensões (NÓVOA, 2000), uma constante sucessão de adaptações à maneira de ser, estar e agir nas comunidades de que participamos (SILVA; OLIVEIRA; SOUZA, 2018, p. 4).

De forma ampla, nos dois primeiros anos, fui me aproximando e conhecendo um grupo grande de pessoas/alunos do curso, pois não acompanhava apenas uma turma e sim “circulava” por cadeiras de vários semestres, em função de ter conseguido aproveitamento de disciplinas cursadas

na Educação Física. Então, sentia-me uma “andarilha” convivendo com diversos grupos, mas sem me fixar em uma turma específica.

Nesses primeiros momentos, tive uma aproximação imediata com as professoras Carmen²⁶ e Eleonora²⁷. Carminha e eu tivemos a sensação de já nos conhecermos de algum lugar (que não encontramos explicação) e é com ela que frequento minha primeira aula prática no Curso, de Laboratório de Dança Moderna I. Nora, em uma aula de História da Dança II, propôs um “Seminário Dançado” (que é um costume desta disciplina) que me pôs a pensar: Afinal, estamos num curso de Dança, então podemos transformar aprendizagens acadêmicas (como um seminário) em uma proposta também artística?! Sim, podemos!

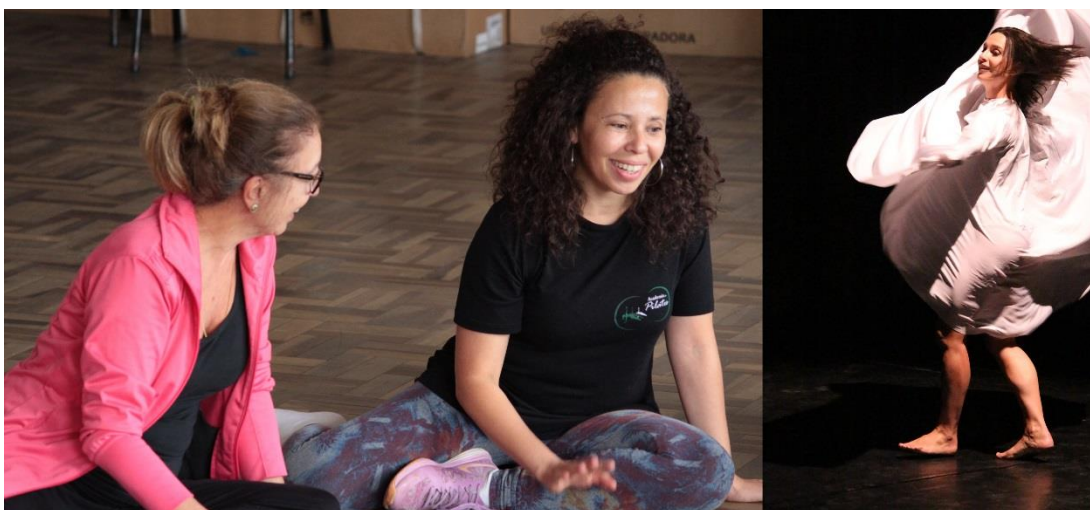


Figura 10: Prof.^a Carminha em aula e Prof.^a Eleonora em performance no Seminário Dançado. Fotografias: Josiane Franken.

E assim, como em outras disciplinas, tanto os laboratórios quanto as “aulas teóricas”, foram me apresentando uma renovação e reconstrução na forma didática-pedagógica-artística que o campo da dança pode/deve se apropriar. Reciclava-se em mim a forma de fazer/pensar e ensinar dança.

A partir de 2016 começo a trilhar o curso mais regularmente, conforme a ordem regular das cadeiras de cada semestre. Então, ao acompanhar os “bixos”

²⁶ Carmen Anita Hoffmann, atualmente coordenadora do curso de Dança-Licenciatura.

²⁷ Eleonora Campos da Motta Santos, atualmente professora do curso de Dança-Licenciatura, ministra disciplinas como História da Dança e Laboratório de Balé.

daquele ano, começo a me reencontrar nas disciplinas pedagógicas, como: Pedagogia da Dança I, II e III; Prática Pedagógica I, II e III; Estágios I, II e III²⁸.

Silva, Oliveira e Souza (2018) apresentam a condição de “formar-se professor”, como um processo complexo e não linear e que só se efetiva na prática e na constante transmutação, ou seja, nas vivências em constante experimentação.

As experiências prévias que construíram minha identidade docente até aquele momento me ajudavam a direcionar o meu olhar (e dos meus colegas) sobre a realidade do contexto da escola e a desmistificar certos “pré-conceitos”, mas também me condicionavam, nos primeiros movimentos de pensar as práticas pedagógicas, a querer prever certas dificuldades que, só na real experimentação e vivência seria possível compreender, isto é, dependia do contexto, do grupo de alunos, da gestão... E agora, como atuar no componente curricular do ensino de Artes na escola?

Estar em outro momento de formação que representava realmente o que me identificava fazia com que os conflitos profissionais se tornassem cada vez mais angustiantes. E é no caos que renascemos!

²⁸ O Projeto Político Pedagógico do curso, com descrição de todas as disciplinas, está disponível no link: <https://wp.ufpel.edu.br/danca/curso/projeto-pedagogico/>

4 De artista e professora à professora-artista

Uma parte de mim
é só vertigem;
outra parte,
linguagem.

Traduzir-se uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?

(GULLAR, Ferreira. Traduzir-se. 1980)

Com as reflexões postas no capítulo anterior, busco neste momento da pesquisa, refletir e discutir como o termo “professora-artista” foi sendo introduzido na minha compreensão sobre a atuação do professor de dança no contexto escolar. E foi, em princípio, a partir das discussões em aulas de cunho pedagógico, na Graduação em Dança, em que o ensino de dança na escola era debatido amplamente, que fui ressignificando concepções que tinha sobre a abordagem e atuação do professor de Arte e, especificamente, do professor de Dança para entender as noções do professor-artista na escola.

Neste momento específico da minha formação no curso de Dança-Licenciatura, quando se debatia sobre como projetar-se enquanto professor de dança inserido no componente curricular de Arte, é que surgiam as dúvidas em torno do campo de conhecimento da disciplina de Arte/Dança. Ser uma professora que também é artista, ou uma artista que se tornou professora, direcionava também a reflexões sobre a identidade docente, os conceitos de arte, de ser artista, pois ali se formava, uma professora de Arte.

4.1 Identidade docente: o que me torna a professora-artista que sou

Ao narrar questões relacionadas ao meu percurso formativo até o momento, recordei trocas, compartilhamentos e parcerias muito importantes, especialmente

as que o curso me proporcionou. Uma delas, minha amiga Jéssica Carvalho, também entrou no curso em 2014, ou seja, na mesma turma que entrei e nossa sintonia foi imediata. Jéssica, menina mais nova, expansiva, cheia de gás e autonomia, desde o início da graduação já carregava algumas/muitas dúvidas de “como” ser professora, algo que também muito me intrigou e que me “desacomoda” até hoje. Jéssica e eu criamos o hábito de compartilhar muito de nossas vivências profissionais e, por que não, sociais e amorosas. E foram muitos *Cafés* para tantas histórias e “para debater e entender a vida: seus causos, acasos e descasos. Sem faltar o café, seu reavivador e companheiro de incansáveis reflexões” (CARVALHO, 2017).²⁹

Trago a lembrança de uma de nossas conversas, quando Jéssica já estava fazendo um dos estágios obrigatórios em escola de educação básica e me traz o dilema clássico: daqueles dias em que o professor simplesmente não consegue, por alguma razão, dar sua aula conforme o planejado. No caso dela foi um daqueles dias em que a turma não para (nesse caso, acredito que eram pré-adolescentes), por conta de brigas e desavenças. Na época, foi uma memória de prática docente que me possibilitou ajudar minha amiga. Lembrei quando passava pela mesma situação e ficava muito incomodada por não conseguir dar a aula que eu havia idealizado.

No meu caso, quando comecei a trazer esses dilemas do trabalho docente para casa, minha mãe-professora orientou: “- Parar a aula, conversar, escutar os alunos, debater sobre outras coisas que no momento importam mais para a vida deles, também é ser educadora. Pra mim, é até o mais importante”.

Contei essa história para Jéssica e o quanto me ajudou a construir um outro modo de ser docente. A forma de ensinar através da sensibilidade, onde o fazer profissional prioriza o afeto e o respeito ao outro, ao aluno. Inspirada nas histórias que eu lhe contava, Jéssica passou a ter algumas (longas) conversas com sua turma de Estágio. Em um seminário, ela acabou relatando nossas conversas sobre a prática docente a outras pessoas. Esse movimento de repassar conhecimentos, histórias e experiências minhas, estas que também se constituíram ao ouvir as práticas de tantos outros professores, reforça em mim, a

²⁹ Trago a referência dos cafés, pois nossas conversas foram tantas que renderam inspiração para Jéssica compor seu trabalho final da disciplina Montagem de Espetáculo, intitulado “Quer tomar um café?”, que teve orientação da Professora Débora Allemand e no qual eu participei como bailarina/intérprete em 2017.

importância de uma (auto)formação docente que se dá na troca de saberes e experiências que atravessam as teorias acadêmicas. Isso valida o entendimento que a docência se constitui na prática do cotidiano no contexto escolar.

E é assim que também se constrói uma maneira de ser professor: na troca de experiências. Com amigos professores, parentes professores, alunos professores... Ah! A sala dos professores! Aprendi muito com meus colegas e gestores, como ser e como não ser docente.

Sobre educação e as maneiras singulares de se reinventar Rosa Primo (2014) em *Artista docente: incursões e mutações nos modos de existência*, apresenta os modos subjetivos na construção de identidades, como por exemplo, maneiras de agir, sentir e pensar na docência. Para a autora, a identidade que constantemente estamos construindo como professores se faz nas experiências do “que pensamos, a relação que temos com o que pensamos, o que sabemos, a relação que temos com o que sabemos, o que somos, a relação que temos com o que somos” (PRIMO, 2014, p. 197).

Quando olho para meus “modos de existência” enquanto professora de educação física, partindo da primeira experiência que tive, percebo que carreguei por um longo tempo uma relação de medo da rejeição dos alunos. Pelo fato de estar numa área que não me contemplava em diversos aspectos e por saber da resistência ao ensino (efetivo) de dança dentro da aula de educação física, construí várias maneiras de ser e estar na escola.

Com a intenção de colaborar nas discussões das disciplinas pedagógicas do curso de Dança, acabei rememorando muitas experiências vivenciadas no papel de professora, o que possibilitou me fazer entender pontos importantes da minha (auto)formação docente. A memória faz dessas coisas. Contamos uma experiência e, ao contar, ressignificamos a experiência e reaprendemos com ela. E isso ocorreu muitas vezes no curso.

Foram em aulas reflexivas e de desenvolvimento de práticas artístico-pedagógicas (aqui destaco Pedagogia da Dança III, Prática Pedagógica em Dança I e Estágio Supervisionado em Dança I) que me deparei com formas de desenvolver atividades lúdicas e “brincadeiras de dançar” que já dialogavam com as minhas próprias práticas anteriores. Pensava: “nossa, isso se parece com o que eu já faço nas aulas de educação física com os pequenos...”. Que bom saber que, mesmo quando não planejava objetivamente trazer a dança como conteúdo,

ela estava lá, nas estratégias lúdicas para a criação de movimentos das brincadeiras infantis.

E a partir deste autoreconhecimento, desenvolvi meu primeiro estágio para o ensino de dança nos anos iniciais do ensino fundamental, orientado pela professora Andrisa Zanella. Com o tema “A contação de histórias e a exploração do movimento”, tive como proposta desenvolver atividades para a exploração e criação de movimentos inspiradas nas histórias contadas, trazendo a dança para dentro delas.

Nesta experiência de “aprendiz docente”, busquei um ensinar/fazer artístico diretamente ligado ao imaginário infantil, possibilitando a partir do encantamento e da fantasia, desenvolver a sensibilidade e a criatividade, estimulando a expressividade no ensino de dança para as crianças.



Figura 11: Estágio em Dança I para os anos iniciais do ensino fundamental, turma do 1º ano E.E.E.M. Areal. Fonte: Acervo pessoal.

Primo (2014) nos faz refletir que o artista docente, através de mutações nos “modos de existência”, parece apresentar mais uma atitude que “consiste menos em procurar o que é o corpo, ou seja, um verdadeiro corpo, que explorar o que pode o corpo – em outros termos, explorar suas potências de ser. A dança é antes de tudo uma grande experimentação do corpo” (PRIMO, 2014, p. 198).

Em meio a este trajeto de acadêmica de um curso de Licenciatura em Dança, comecei a perceber o que poderia ser um “pensamento artístico” no fazer docente, uma maneira de ser/estar na escola, de planejar e na organização (ordem e desordem) didática. Creio que pode ser como uma tomada de consciência: quando a professora que também é artista se percebe professora-

artista. Algo que já se era, mas não se reconhecia como tal... e, afinal, o que é ser professora-artista?

4.2 Professora de Arte?

Ao rememorar estas questões que foram sendo instigadas ao longo desta formação lembrei-me de uma discussão na disciplina de Pedagogia da Dança I, que tem como objetivo contextualizar a docência em dança e suas relações entre o espaço escolar e a sociedade. Na oportunidade, estudávamos o livro *Arte em Questões* (BRAZIL; MARQUES, 2014), sob orientação do professor Thiago Amorim³⁰ e discutíamos as reflexões que os autores abordavam sobre a realidade do ensino de Arte na Educação básica Brasileira. Ao chegar no capítulo “Arte para quê?”, o professor nos questionou “o que é arte?”. Questão aparentemente simples, porém, a turma ficou algum tempo em silêncio. Uma colega inicia “Arte é um ato político!” e assim por diante, cada um, timidamente, foi colocando seus pensamentos, dos mais singelos (arte é sentimento) até os mais abstratos (arte é linguagem).

No senso comum, a maioria das pessoas sabe até identificar o que seria ou o que se configura como uma arte, mas tem dificuldade de teorizar a respeito. Na verdade, a dificuldade de conceituar o que é ou o que não é arte, vem das inúmeras conceituações ao longo do tempo, principalmente, em relação a sua “utilidade” (FERREIRA, 2011).

Sabemos que, muitas vezes, a dificuldade de se identificar uma finalidade para arte se encontra na forma como a sociedade, historicamente, entende e trata ainda com certo preconceito a arte e os artistas, de modo geral. É fato que, no momento histórico e político em que nos encontramos, esta “ainda” seja uma discussão que, “vira e mexe” ganha destaque em polêmicas (sobre o conteúdo de obras artísticas em exposições, por exemplo) nas mídias e redes virtuais.

Para Ferreira (2011), a tarefa de conceituar a arte é de grande complexidade pelo fato de que devemos ter como referência o contexto no qual

³⁰ Thiago Silva de Amorim Jesus é professor do Curso de Dança-Licenciatura, ministra disciplinas como Pedagogia da Dança I e Laboratório de Danças Folclóricas, além de coordenar projetos de pesquisa e extensão no campo das manifestações populares.

estamos falando, “pois é subjetivo e varia conforme o tempo, espaço e a experiência do ser humano” (FERREIRA, 2011, p. 61).

Duarte Jr. (1991), autor também estudado na disciplina em questão, em seu livro *Por Que Arte-educação?*, discute sobre que função desempenha a arte, qual a finalidade no currículo escolar, entre outros. Para o autor, a arte tem seu papel fundamental de ampliar a visão de mundo, de recriar uma realidade, reconstruir e ressignificar algo já existente, observando que

[...] com respeito à atitude criadora, pode-se afirmar que ela se constitui também num ato de rebeldia. Constitui-se num *ato de rebeldia* na medida em que o criador deve *negar* o estabelecido, o existente, para propor um outro caminho, uma outra forma, enfim, para propor o novo. O novo surge a partir de um descontentamento com relação ao estabelecido. Nestes termos qualquer ato criativo é sempre *subversivo*, pois visa a *alteração*, a *modificação* do existente (DUARTE, 1991, p.53, grifo do autor).

Na disciplina de Pedagogia da Dança I, assim como em Estética da Dança e outras cadeiras responsáveis por refletir e aprofundar as noções e conceitos de arte e, principalmente, as perspectivas do ensino de arte na escola, era provável que a ideia do “subversivo”, como Duarte Jr. nos coloca, surgisse como um dos apontamentos. De fato, a arte está constantemente sendo colocada num lugar de marginalidade e subversão.

Se partirmos de um pensamento capitalista³¹, do “ter” em detrimento do “ser”, que marca nossa sociedade e nossas relações de poder, do “ser útil” e da “coisificação” do indivíduo, entendemos, em parte, o porquê dos dilemas, questionamentos e os muitos estudos e discussões acerca da arte e sua finalidade, gerando profundas reflexões sobre temas que envolvem diferentes concepções de arte (FERREIRA, 2011).

A partir de tais reflexões, eu e meus colegas buscávamos pensar, como Marques (2014) problematiza: “Arte para quê” na escola? Estaríamos dentro de uma disciplina de arte atuando como professores de Arte/Dança, mas como a escola estaria/está preparada para isso? Para a autora, a escola ainda acredita (na grande maioria) que a arte não ensina, apenas diverte, distrai. E isso não tem utilidade nenhuma, ou seja, “arte ainda é vista pela maioria da população como

³¹ Capitalismo é um sistema econômico e social que visa ao lucro e à acumulação das riquezas e está baseado na propriedade privada dos meios de produção. Surgiu no século XV, na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, a partir da decadência do sistema feudal e do nascimento de uma nova classe social, a burguesia. Fonte: <https://www.politize.com.br/capitalismo-o-que-e-o/>

perfumaria, atividade complementar ‘relax’ entre as disciplinas mais ‘pesadas’...” (BRAZIL; MARQUES, 2014, p.25).

Defensora de um ensino das artes na escola, em específico da dança enquanto campo de conhecimento, a autora apresenta a compreensão de que cada linguagem artística que conhecemos possibilita-nos “outro olhar e formas diferentes de vivenciar o mundo”, e assim, enquanto professores podemos potencializar o diálogo entre as “diferentes linguagens artísticas que possibilitam aos estudantes diversas *leituras de mundo* imbricadas entre si e em movimentos dialógicos constantes entre pessoas, tempo e espaço” (BRAZIL; MARQUES, 2014, p.27, grifo da autora).

Também foi nesse movimento reflexivo que compreendia e me “empoderava” do perfil profissional que a formação do curso de Dança-Licenciatura da UFPel busca preparar: um professor que transite entre as três vertentes, pedagógica, artística e científica, assim com o intuito de formar um professor-artista-pesquisador (PPC, Curso de Dança-Licenciatura da UFPel, 2013).

Portanto, como consta no próprio Projeto Político Pedagógico, a proposta desta graduação busca “formar um professor que proponha ações artísticas na educação em dança, que seja mediador de experiências artístico-educacionais que contribuam com o fomento e a democratização da arte e da educação integral” desenvolvendo uma prática que amplie o “diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento” além de “formar um profissional que saiba trabalhar com a alteridade, com a interdisciplinaridade, com a mediação e escuta sensíveis” (PPC, Curso de Dança-Licenciatura da UFPel, 2013, p. 24-25).

Deste modo, quem seria o professor-artista que atua na educação básica com o ensino de Arte/Dança no contexto escolar?

4.3 Ser Professora-artista

Foi no Curso de Dança que me deparei com diversas variações de nomenclaturas relativas à figura do professor que também é artista como: *professora-artista* (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006); (DEBORTOLI, 2011), *artista-docente* (DE ARAÚJO, 2012); MARQUES (2003), *professor-performer* (ICLE; BONATTO, 2017), *professoras artistas* (BORN, 2012), *artista-professor*

(PASTE, 2017), entre outros. Esses termos transitam em diversos estudos, ao longo dos últimos anos, relacionados aos campos das artes entre teatro, dança e artes visuais. Independente da área artística, esse “conjunto” de conceitos/termos compreende, de maneira ampla, a ideia de que o fazer artístico possa “contaminar” as atividades pedagógicas, ou seja, carregam a intenção da não separação das práticas artísticas e educacionais (DE ARAÚJO, 2012).

Acerca do ensino universitário de Teatro, De Araújo (2012) aborda em seu texto, *O artista-docente na cena contemporânea: práticas pedagógicas e aspectos de formação*, o entendimento do termo artista-docente e as definições trazidas por pensadores e professores nas áreas de Artes e Educação e aponta que

[...] o termo surge, também, da necessidade de se criar um vocabulário em torno da integração entre a prática artística e a educacional. A reunião dessas funções, tidas a princípio como distintas pelos próprios artistas e educadores, abre para a consideração de uma proposta artístico-educativa, na qual a criação e o processo educativo se potencializam” (DE ARAÚJO, 2012, p. 2).

Para além desta noção, Perobelli (2011), que trata do ensino de teatro na escola, compreende a “junção” das palavras de forma que “ao estabelecer a conexão entre artista e docente, por meio de uma ponte criada pelo hífen, estamos propondo uma relação de entrelaçamento das dimensões do artista e do docente em um mesmo Ser” (PEROBELLI, 2011, p. 3).

No campo das Artes Visuais, Born (2012) em sua pesquisa *Entre a docência e o Fazer artístico: Formação e atuação coletiva de professoras artistas*, além de discutir sobre a não dicotomização entre os campos artístico e pedagógico, se propõe a debater sobre discursos relacionados ao conceito de artista na escola, como o mito da genialidade artística, e discorre que existe um “paradoxo” na concepção da arte na escola: “enquanto que, como disciplina, ela é historicamente desvalorizada, ao mesmo tempo, há um ‘endeusamento’ da figura do artista, visto como algo inacessível, estranho no meio escolar” (BORN, 2012, p. 46).

A autora busca tensionar esse “senso comum” da figura do artista para propor modos de ser artista onde os seus “fazeres talvez possam contribuir para uma noção menos genial” de ser artista e “mais próxima do ensino de arte na Educação Básica” (BORN, 2012, p. 52).

Ainda, Born e Loponte (2012) discutem sobre a utilização da expressão “artista professor” em alguns estudos e não “professor artista” e percebem que ela

[...] “é mais empregada quando a discussão gira em torno da docência no ensino superior, conforme pesquisas que versam sobre a importância deste profissional atuar tanto como artista, quanto docente” (BORN; LOPONTE, 2012, p. 5). Assim, as autoras se utilizam de “professoras artistas” para discutir as relações entre o fazer artístico e a docência em arte na educação básica quando se referem ao coletivo de professoras colaboradoras em sua pesquisa.

Além disso, em *Por uma pedagogia performática*, Icle e Bonatto (2017) para discutir os “entrelugares” da escola e a experiência performática como meio de “minimizar” a posição hierárquica entre professor e aluno, se utilizam da noção de “professor-performer” como sendo “uma proposta de radicalização do processo de ensino-criação, em especial pela flexibilização dos papéis professor/estudante e pela provocação para pensarmos novas formas de atuação na educação básica” (ICLE; BONATTO, 2017, p. 23).

Assim, partindo desse breve movimento reflexivo sobre algumas noções que autores do campo das Artes adotam sobre a figura do professor que atua como artista e, voltando a direcionar o olhar sobre o ensino de dança, pondero que o professor-artista da dança é aquele que propõe o entrelaçamento dos saberes artísticos e dos saberes pedagógicos nesta área artística.

Ao longo dos anos, em que se dedicou às pesquisas sobre a formação de professores de dança, Strazzacappa (2006) expôs discussões sobre as transformações nesta carreira, abordando questões que envolvem o ingresso desses profissionais no campo de trabalho educacional, trazendo uma importante questão: “É possível formar o professor de arte sem antes formar o artista?” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 33). A provocação da autora se faz necessária para se pensar que para ser um professor de dança no contexto escolar, não se trata de se tornar um virtuoso bailarino/bailarina, mas existe sim a necessidade de viver a linguagem da dança, pela prática, pelo fruir e sentir, assim como permitir-se vivenciar processos criativos em dança.

Para tanto, Strazzacappa (2006; 2011) defende a figura do professor-artista, pois em sua própria experiência reflete a ideia da junção entre ensinar/fazer arte, e declara: “[...] Vivo entre a arte e a educação. Vivo entre a poesia e a ciência. Vivo nesses dois mundos e faço questão disso, pois a arte me alimenta e me faz ser uma melhor professora. A docência e a pesquisa me fazem ser uma melhor artista.” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 57).



Figura 12: Residência no curso de Dança-Licenciatura com Márcia Strazzacappa, em 2016. Fonte: Acervo pessoal.

Isabel Marques também percorreu longo caminho (desde a década de 90) traçando relações entre a dança e a educação como principal foco de seu trabalho docente, artístico e de pesquisa formal, retomando sempre em seu texto que “[...] dança e educação têm sido historicamente compreendidas pelo senso comum como áreas de conhecimento isoladas, com diálogos frágeis e preconceitos transversalizados. Defendo há mais de 25 anos que dança e educação devem dialogar” (MARQUES, 2014, p. 232).

Para autora, que costumava utilizar o termo *artista-docente* (MARQUES, 2003) e atualmente adota a expressão *artista/docente*, a noção desse ser/estar professor-artista na escola seria “[...] aquele que, numa mesma proposta, dança e educa: educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce.” (MARQUES, 2014, p. 235).

Essa necessidade de aprofundamento sobre as noções de professor-artista acontece no momento em que realmente me questionava sobre minha atuação enquanto professora de dança e na busca de inspirações para uma pesquisa acerca de escola, dança, criação e docência, palavras estas que surgiram em um mapa conceitual elaborado numa aula de Metodologia e Prática da Pesquisa I, que busca transmitir noções básicas sobre o conhecimento científico como produção humana e promover a inserção ao universo da pesquisa acadêmica.

Assim, brevemente retomei as ideias dos principais autores que me impulsionaram para construir um entendimento próprio de professora-artista, olhando para a minha trajetória e percebendo jeitos singulares de ensinar/fazer arte.

4.4 No meio desse caminho: uma “outra” professora-artista

Em meio a todas as experiências de formação no curso, no desafio de equilibrar o trabalho na escola e as demandas da faculdade, consegui organizar os horários e participar de diversas oficinas, residências artísticas, Workshops, enfim, além das atividades regulares do curso, pude vivenciar outras práticas que eram ofertadas nesse ambiente. Foram muitas as transformações do eu-artista em cena. Pude me encontrar novamente com a dança contemporânea, experimentar a dança-teatro e a performance num diálogo da dança com as outras linguagens artísticas, permitindo e apreciando os entrecruzamentos dos processos criativos.



Figura 13: Montagens de Espetáculo: *entre Lo(r)cas tramas*, 2018; *YÍA*, 2017; *Quer tomar um café?*, 2017. Fotografias: Josiane Franken e Sabrina Manzke

A participação em diversas montagens de espetáculo de colegas do curso e os aprendizados nos processos criativos, me possibilitaram estar em constante metamorfose artística. Mas, até 2018, não havia conseguido me envolver em nenhum projeto e/ou grupo de extensão.

Em 2017, tenho a grata surpresa da volta da professora Maria Falkembach do seu afastamento para qualificação (doutorado). Como já mencionado anteriormente (capítulo 3), Maria é uma das idealizadoras do Curso de Dança. Logo que ingresso no curso, em 2014, assisto o espetáculo *Terra de muitos chegares*, do Projeto de extensão Tatá – Núcleo de Dança-Teatro³², o qual já

³² O Tatá Núcleo de Dança-Teatro é um programa de extensão, vinculado ao curso de dança - licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. O grupo integra atores-bailarinos dos cursos de dança e teatro da universidade, com o objetivo de difundir a dança contemporânea, promover a

conhecia por meio de Mônica Borba, ex-bailarina do grupo. De imediato, naquele momento, me identifico com o grupo e com a proposta, porém no mesmo ano de minha entrada, Maria (diretora/coordenadora do projeto) solicita afastamento em função de seu doutorado e o grupo acaba por cessar suas atividades por um tempo. Com seu retorno, Maria reativa o projeto de extensão, além de assumir algumas cadeiras do curso, na sua maioria do eixo artístico como Expressão Corporal I, Composição Coreográfica I e II, Montagem de Espetáculo I e II, entre outras.

Lembro de nosso primeiro encontro que aconteceu durante a estreia do espetáculo *Quer tomar um café?* (2017), onde Maria constituiu a banca de avaliação desta montagem de espetáculo. Maria é dessas pessoas que fala com muita paixão sobre a arte da cena. Isso ficou muito latente em mim neste primeiro contato, pois suas colocações sobre as relações entre os intérpretes na cena (ação, reação e tensão) e a interação com público, faziam total sentido para mim naquele momento.

No início de 2018, finalmente sou sua aluna na disciplina de Composição II e uma “avalanche” de conhecimento sobre dramaturgia da dança, presença cênica e diversas possibilidades de compor em dança, fazem esse momento de formação ser significativo. Tanto nas aulas de Composição II como as de Montagem de Espetáculo I, a teoria de todo esse conhecimento se tornava bem densa e, por vezes, era complicado acompanhar os “pensamentos” de Maria.

Durante esse período, um importante ensinamento trouxe profundas reflexões em meu íntimo sobre o ensino de dança na escola, mais ou menos nas palavras de Maria: “não precisamos pensar um processo criativo para a escola...Não tem diferença, se é na escola ou outra montagem, em outro contexto!” O que Maria constantemente tentava nos fazer compreender é que os objetivos são os mesmos, tanto os processos de criação de um espetáculo “profissional” quanto os processos de ensino-aprendizagem na escola. Poderia existir uma adequação conforme a necessidade, porém não podemos diminuir o valor e a qualidade desse processo. A intenção e o resultado podem ser

diferentes, mas o conhecimento utilizado para os processos artísticos na escola, podem/devem ser os mesmos utilizados para qualquer outro grupo.

Esses aprendizados tiveram importantes reverberações nas minhas escolhas nos trabalhos finais das disciplinas de Composição Coreográfica II e de Montagem de Espetáculo I, durante o ano de 2018. Como já mencionado, convido os alunos do Projeto da Escola Areal para participarem de uma composição coreográfica e da cena piloto da Montagem I, onde nos dois momentos, utilizo as metodologias que aprendia nas aulas como processos de ensino/criação, tentando não fazer distinção por estar no contexto escolar.

O resultado das duas composições foi apresentado no curso, onde percebi uma intensa entrega dos alunos, pelo contexto, pelo comprometimento deles enquanto artistas que eram/são e pela confiança que depus em eles e eles em mim. Recebi comentários do tipo: “nem parece trabalho de escola!”. Daí as discussões que Maria trazia nas aulas: “o que é trabalho de escola?”. Deixo para outra pesquisa.



Figura 14: Composição Coreográfica *A vida não vai te poupar*, 2018. Fonte: Acervo pessoal

As reflexões que surgiram destas e de outras questões foram determinantes na minha maneira de pensar o ensino de dança na escola. Mas, para além disso, o partilhamento que Maria trazia de suas vivências enquanto artista, tornavam meus aprendizados mais “concretos” e, principalmente, me revelariam a professora-artista que gostaria de me tornar. E foi assim que vivenciei uma experiência única: assistir minha professora-artista em cena.

Em *Destecendo Penélope Bloom*³³, Maria interpreta *Molly Bloom* e temas como amor e desejo, solidão, maternidade emergem em seu corpo, traduzindo para mim, o que seria uma dramaturgia do corpo, da dança. Sua intensa presença cênica, a pesquisa de movimentos, a relação com o público, as escolhas em cena, enfim, todo esse conhecimento que vivenciamos nas aulas, Maria concretiza em cena.



Figura 15: Maria em *Destecendo Penélope Bloom*, 2018. Fonte: Flyers do espetáculo.

Mas não era a mesma professora-artista das aulas. Era a professora-artista em cena. Isso fazia total diferença para mim (e mais tarde percebo o quanto para meus alunos). Quando fala sobre a formação do professor-artista, Maria diz que é uma construção diária de transgressão, transformação e autoconhecimento que “alimenta” este professor “a necessidade da arte em seu corpo, na sua vida, no corpo e na vida de seus alunos e fundamenta a importância da arte na educação” (FALKEMBACH, 2011, p. 14).

Assim, querendo vivenciar ainda mais os processos artístico-pedagógicos da cena é que me integro ao Projeto de Extensão Tatá - Núcleo de Dança-Teatro, em agosto de 2018, durante o início da montagem do espetáculo *Quando você me toca* (contextualizado no capítulo 5). Entrei no processo do espetáculo com um material de criação de um ano já construído por várias “mãos e toques”, a partir de histórias, sentimentos, sensações que acabaram sendo minhas também. Refletir e vivenciar experimentações de tipos de toque, abraços, gestos, com significados diferentes para cada um, tornou-se um processo intenso de muito ensaio e “desprendimento” corporal. Um desafio em pensar/fazer/sentir construindo afetos

³³ *Destecendo Penélope Bloom* é uma transcrição cênica do último capítulo de *Ulisses*, de James Joyce. O livro, publicado em 1922, é considerado o marco inaugural do romance moderno, no qual o autor promove importantes inovações estéticas e linguísticas. Fonte: Flyers do espetáculo apresentado em 2018, no curso de Dança-Licenciatura.

a mim mesma, ao meu corpo e principalmente construindo afetos por vezes delicados e intensos com o outro e com o ambiente escolar a cada apresentação.

Por fim, destaco que trazer as aprendizagens e as experiências de/com Maria fazem parte de minhas escolhas metodológicas nesta pesquisa. Me direcionaram também a pensar como me projeto no futuro como professora-artista. Torna-se um aprendizado de profunda entrega e de construção contínua que se realimenta e transforma-se a cada experiência.

5 Quando você me toca: uma professora-artista em cena

Neste capítulo realizo a segunda parte da análise de dados da pesquisa, produzidos a partir de dois instrumentos metodológicos similares, uma narrativa oral (entrevista) e uma narrativa escrita (texto de uma aluna), que juntos, convergem para o mesmo objetivo: discutir a relação entre a produção artística e a produção pedagógica na (auto)formação docente em dança a partir do olhar para a minha trajetória profissional.

Conforme já detalhado no capítulo 2, a produção de dados envolveu, além da narrativa sobre o meu trajeto profissional, uma experiência artístico-pedagógica entendida como situação-chave para a discussão da temática envolvida. Esta experiência refere-se a uma das apresentações cênicas do *Tatá Núcleo de Dança-Teatro*, projeto de extensão do Curso de Dança da UFPel, do qual faço parte como intérprete-criadora.

Desta forma, a reflexão sobre esta experiência se dá através da produção e análise de narrativas minhas e de seis alunos que se dispuseram a colaborar com a pesquisa por meio de uma entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER 2015). Além disso, também analiso um texto escrito de uma estudante que tem me acompanhado em algumas atividades artísticas fora do contexto escolar e, por esse motivo, traz na sua narrativa aspectos importantes a serem discutidos no trabalho.

Assim, a partir dos assuntos que emergiram das narrativas dos alunos, a análise foi organizada em três categorias: o corpo da professora em exposição, feição de artista e nem todo professor de Arte é artista. As narrativas são colocadas em diálogo com os autores estudados para a elaboração da investigação.

5.1 Estudantes-espectadores

A escolha por analisar a experiência de me apresentar para meus alunos da escola em que atuo, se deu de forma inesperada. Na verdade, não tão

inesperada assim, já que desde o início da investigação me incomodava a ideia de usar (apenas) a minha narrativa. Então, trazer a narrativa dos estudantes partiu de um impulso, pois no decorrer da investigação o desejo de ouvir os alunos ficava cada vez mais latente. Todavia, a apresentação era uma ação esperada, pois a proposta do espetáculo³⁴ acontecer no “Ginásio do Areal” já estava sendo amadurecida desde 2018.

O espetáculo que propõe uma discussão sobre o toque no ambiente escolar, nasceu da identificação de tensões provocadas pelo ensino da dança na escola - percebida e discutida por Maria em sua tese³⁵ - sobre as práticas de dança como componente curricular obrigatório de Arte na educação básica. Em 2017, Maria inicia um processo criativo a partir dessas questões, resultando em um trabalho artístico - o espetáculo *Quando você me toca* - que estreou em outubro de 2018, onde explora a superfície da pele como elemento de criação, suas sensações, questionando diversos aspectos nos “modos” de tocar o outro. Sendo eu, integrante do grupo e professora de uma escola pública de Pelotas, era bem provável que surgisse a ideia de colocar a Escola Areal dentre as escolas interessadas na apresentação da obra. Maria foi a primeira a acenar essa possibilidade, porém, não foi fácil a decisão de levar até “minha” escola o referido trabalho.

Na minha opinião, algumas das problemáticas que o espetáculo aborda trazem consigo uma exposição que eu não sabia se estava preparada para vivenciar neste contexto. Um dia antes pensava como seria recebida nossa abordagem do tema (o toque) por parte dos meus colegas professores e como seria entendida por meus alunos, a ideia da professora que toca e “se” toca em cena.

³⁴ O espetáculo *Quando Você Me Toca* tem como proposta explorar a superfície do corpo humano, a pele, como elemento de criação artística. Além de trazer as questões sobre a importância do contato afetivo, do carinho, da ternura e do toque como fonte de vida, o trabalho também se propõe a questionar as ideias de modo complexo e aberto sobre abuso, violência e censura. A proposta tem como principal foco levar todas essas questões para serem apresentadas e discutidas em escolas de educação básica. Ver mais em <http://grupotata.blogspot.com/p/espetaculos.html>

³⁵ Ver mais em FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Corpo, Disciplina e Subjetivação nas Práticas de Dança**: um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil. Porto Alegre: UFRGS, 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

Mas, conforme o grupo de bailarinos vinha experienciando reações e debates³⁶ sobre o espetáculo nas outras escolas, concretizou-se em mim a ideia de que seria um momento de grande aprendizagem. E de fato foi...



Figura 16: Apresentação do espetáculo *Quando você me toca* na Escola Areal. Fonte: Tatá Núcleo de Dança-Teatro.

Sendo assim, no dia 21 de agosto de 2019, no turno da manhã, o espetáculo é apresentado para todas as turmas do ensino médio (o que só foi possível pelo fato de algumas turmas estarem com poucos alunos no dia). No total, havia cerca de 110 alunos e, aproximadamente, 10 professores espectadores. A apresentação rendeu um bom e entusiasmado debate com alunos e professores sobre as inspirações para a criação do espetáculo e o que o mesmo busca problematizar: o toque é bom ou ruim? Qual o limite do toque? O corpo da mulher é “tocável”? Quem pode tocar e ser tocado?... entre outros. O interessante foi que, no meio dos questionamentos que surgiram, um deles era relacionado à como eu me sentia tendo apresentado para “toda a escola”. Neste momento, confirmei a relevância desta experiência como uma situação a ser analisada em meu TCC, algo que eu cogitava ainda antes da apresentação acontecer.

Como já mencionado, nesta pesquisa artística proporcionada pelo processo criativo e de exposição de *Quando você me toca*, a vivência de me apresentar para alunos não é nova. Porém, dançar este espetáculo no contexto da “minha” escola e para os “meus” alunos, que me viam em outro lugar de fala³⁷, deixou-me

³⁶ Um momento principal das apresentações nas escolas são as conversas, debates e questões que surgem após o espetáculo.

³⁷ Ver RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

bem ansiosa (sim, uma noite anterior mal dormida!) como há muito tempo não ficava antes de uma experiência cênica.

Apesar da apresentação ter tido êxito, como aconteceu na maioria das outras escolas em que nos apresentamos, senti que meu estado cênico estava um pouco alterado. Alguns erros nas falas de textos e uma percepção um tanto aguçada das reações daquele público especial, os espantos e cochichos, as risadas e os silêncios. Ao final, estava bastante emocionada e na conversa final, pude expressar, brevemente, como aquele momento estava sendo importante para minha formação de professora-artista.

Após a experiência, passados dois dias, faço o convite para a turma 301, composta por 21 educandos, sendo a maioria dela formada por alunos e ex-alunos meus (tanto no ensino regular de educação física, quanto no projeto de dança). Esses alunos foram contatados por meio das mídias sociais (WhatsApp - grupo da turma), onde contextualizei a pesquisa e seu tema, perguntando, dos que haviam assistido à peça, se tinham interesse em participar de uma entrevista. Naquele momento, seis alunos manifestaram interesse.

Assim, a conversa aconteceu no dia 26 de agosto de 2019, no turno da manhã, na sala de dança da escola, com a presença de seis alunos, cinco da turma 301 (3º ano) e uma aluna da 102 (1ºano). Algumas surpresas: dos seis que se dispuseram, três no dia não vieram à aula, porém outros dois resolveram participar na hora (Wellinton e Thainá), além de Luiza (turma 102) que atualmente é minha aluna na disciplina de Educação Física (e já foi do projeto), sabendo do que se tratava, quis voluntariamente participar. No horário, os alunos do 3º ano estavam na aula de Ensino de Arte e a professora, por gentileza, os dispensou por um período.

Ao chegarem na sala, um breve momento de descontração enquanto eu buscava elucidar detalhes sobre a pesquisa e a divulgação de conteúdo. Como preparação da conversa busquei trazer informações do que se tratava uma pesquisa de TCC e de forma resumida, qual era o tema e o foco principal do meu trabalho. Foi perceptível o interesse de alguns sobre as pesquisas de TCCs (acredito pelo fato de já estarem, na sua maioria, no 3º ano do Ensino Médio, o que os faz vislumbrar uma possível entrada no Ensino Superior).

Foram sanadas dúvidas acerca do termo de consentimento (anexos A e B) e então iniciamos a conversa, gravada em arquivo de áudio com mais ou menos

15 minutos de duração. Esta teve caráter informal, gerada a partir de duas perguntas disparadoras principais para uma conversação em um grupo, caracterizando uma entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER 2015).



Figura 17: Entrevista narrativa com os alunos: Kethelen, Luã, Luiza, Diulia, Thainá e Wellinton. Fonte: Acervo pessoal.

Depois da breve introdução, eu inicio a entrevista questionando: “Como vocês entendem o ‘duplo papel’ desempenhado pela professora ao atuar na escola como educadora e como artista?” A partir disso, algumas primeiras noções da postura enquanto professora-artista em cena surgem, sendo elas discutidas nas categorias de análise a seguir.

5.1.1 O corpo da professora em exposição

Em princípio, as noções sobre a exposição e uma possível “fragilidade” do “corpo exposto” da professora-artista, são questões que aparecem nas primeiras narrativas dos alunos, pois tal condição, por suas experiências, é entendida como algo desconfortável.

A maioria dos profissionais que trabalha com o ensino de dança, ou que solicite o corpo de uma maneira não cotidiana, sabe que o medo da exposição é uma das questões mais conflituosas nas práticas de dança na escola. Ao iniciar um trabalho de dança que envolve processos artístico-pedagógicos que vão além das práticas e técnicas convencionais, temos que ter a compreensão de que estar na condição do corpo que é observado ao expressar algo, seja uma causa, um

discurso ou o simples modo de se mover já é um desafio por si só, antes de qualquer aprendizagem corporal.

Em sua tese, Falkembach (2017) dedica um subcapítulo para trazer reflexões sobre o “Corpo exposto e processos de subjetivação”, analisando, num primeiro momento, como o ensino de arte na escola é proposto no Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte, destacando que os conteúdos apresentados devem estar baseados nos três eixos, isto é, “executar, fazer e apreciar” e portanto “o que é feito é para ser apreciado”. Porém, a autora adverte que quando o documento aborda a “capacidade de olhar”, não menciona a condição de ser “olhado” (FALKEMBACH, 2017, p.106). Nesse sentido, Falkembach destaca “é na relação de comunicação que a dança acontece [...] é natural que as práticas do corpo sejam feitas para serem vistas. Mas isso não é natural na escola” (FALKEMBACH, 2017, p.107).

Ao trazer a proposta de dança para dentro da escola, seja no projeto ou nas minhas práticas esporádicas como conteúdo de educação física, acompanho as aprendizagens dos alunos, partilho corporalmente das atividades, demonstro os movimentos, proponho o improviso, dou exemplos que partem da minha corporeidade, ou seja, também estou sendo observada ao lecionar uma aula.

Mas, será que quando a professora está em cena em frente aos seus alunos, a dança de sala de aula é a mesma dança do espaço cênico? Essa dança que a professora traz no seu corpo no palco tem o mesmo sentido da dança que ela executa durante a docência? A aluna Diulia traz, em sua primeira fala, questões sobre essa condição:

[...] achei bem corajoso da tua parte, porque não é qualquer professor que gostaria de se expor e...Tu te expôs muito... porque o espetáculo Quando você me toca ele é bem assim, tem muito tabu com o toque né, assim [...] se eu tivesse no teu lugar, por mais assim, legal e que a gente interaja com todo mundo, eu ficaria com aquela sensação também de...de estranheza, sabe ... e que os alunos estranhariam também... dependendo do aluno, né (risos)!? (Depoimento Diulia Moreira, 26/08/2019).

A preocupação da aluna com a exposição da professora, apresenta a sensação compartilhada por muitos alunos de que estar exposto é sinônimo de estar desconfortável. Esta visibilidade de estar em cena, nos traz indícios de que podemos, como professores-artistas, desconstruir alguns “pré-conceitos” da figura do “professor intocável”, aquele que deve ter uma “postura” pré-concebida no

ambiente escolar. Assim como a ideia de “artista intocável”, como se para ser artista fosse necessário um dom atribuído a poucos.

Para Icle e Bonatto (2017) a estrutura do contexto escolar, física e de poder, contribuem para garantir “a manutenção das formas de ser e estar nesse espaço, constituindo-se como instrumentos de controle tanto sobre os estudantes quanto sobre os professores”, ou seja, cada um representa o seu papel “seguindo parâmetros culturalmente legitimados” onde a postura da figura do professor é “à frente da classe” (ICLE; BONATTO, 2017, p. 22).

A aluna utiliza os termos “corajoso”, “tabu” e “estranheza”, para expressar que “não é qualquer professor que gostaria de se expor”. Luiza aborda de forma assertiva a ideia de postura docente, quando narra:

[...] é por que, às vezes, a gente...algumas pessoas criam uma ideia, uma ideia do professor, sei lá, não faz “tal tipo de coisa” e é uma sensação de estranheza. Que eu lembro, a gente não tá acostumado a te ver fazendo isso, né [...] (Depoimento Luiza Soares, 26/08/2019).

Para Marques (1999; 2014) o professor de dança não deve ser apenas aquele que “apresenta” como é sua arte, o que a dança pode/deve proporcionar, mas sim, ser a própria matéria da arte, ser a própria fruição, portanto seu papel não seria “somente o de um intermediário entre estes mundos – a dança, a escola, a sociedade – ele seria também uma das fontes vivas para experimentarmos de maneira direta esta relação” (MARQUES, 1999, p. 61).

Velloso (2014, p. 226) também, ao trazer questões sobre as reverberações ocorridas em processos de ensino-aprendizagem, a partir das dinâmicas estabelecidas por um artista docente, nos faz pensar que o professor ao se permitir ser “atravessado no corpo por práticas artísticas de modo a afetar, de outros modos, outros corpos e o seu próprio modo de ensinar” pode educar através de sua arte “outros modos de mediar o ensino em dança”.

Kethelen, uma das estudantes que participou do projeto de dança contemporânea por mais tempo, em princípio, declara “não senti nenhuma estranheza, né, porque, eu participava do projeto de dança [...] eu já assisti também a Carol...se apresentar em outros espetáculos... então não foi uma coisa muito impactante [...]”. Porém, mesmo que já tenha me assistido fora da escola, em outras propostas artísticas, conclui:

[...] querendo ou não é uma exposição, tu não se sente segura em se expor pra todos os alunos...alguns, querendo ou não, tu tem menos intimidade [...]. Foi uma coisa legal, assim, te ver dançando pra uma escola inteira, a escola onde tu dá aula [...] (Depoimento Kethelen Bilhalva, 26/08/2019).

Nitidamente a aluna traz a palavra “segura” pelo tema do espetáculo ser a partir do toque, algo íntimo e que se afasta, dependendo do contexto, da esfera do “ser professor” na escola. De forma indireta, traz a ideia de que a exposição é intensificada em tal ocasião, pois alguns alunos têm “menos intimidade” comigo, pelo fato de não serem alunos das aulas de dança. Nesse sentido, ao me permitir vivenciar a condição de ser observada, também me coloco, em certa medida, na condição dos alunos, quando observados nas aulas de dança.

Nessa perspectiva, a cena me coloca em uma situação de “perigo” por mostrar um “eu” que antes estava preservado. Para Falkembach (2017) esse perigo está relacionado ao “medo do descontrole no governo de si mesmo e no governo dos outros” e questiona:

Por que é na dança que se perde o controle? Por que é na dança que os alunos “não se sentem à vontade”? Participar das aulas e presenciar o múltiplo jogo de relações entre alunos, alunas e professoras me encaminha para pensar que, na aula de dança, o corpo que é visto está exposto. Cria-se algo que é considerado expor-se em vários sentidos: deixar-se ver, exhibir, tornar evidente e conhecido, ou mesmo posto a perigo (daí o medo). Há, assim, resistência dos alunos à exposição (FALKEMBACH, 2017, p. 110).

Isso aparece de forma evidente na fala de Thainá. Sobre a intimidade revelada no espetáculo, a aluna relata que “mostra o lado pessoal... por que.... Essa questão do toque, nunca né, foi uma coisa que você trabalhou em sala de aula com a gente, e aí, ver você fazendo isso em cima de um palco, do nada também (risos)”. (Depoimento Thainá de Andrades, 26/08/2019)

A expressão “mostra o lado pessoal” vem da relação que alguns tem com o toque, tema abordado no espetáculo. Talvez nós tenhamos trabalhado sim com o toque em sala de aula, mas não da forma explícita e poética que aparece no espetáculo.

Frequentemente o imaginário do público o leva a refletir o que é e o que não é inspiração das próprias vidas dos artistas na composição das cenas. Seria o professor-artista também aquele que faz a ponte entre o que tem de vida na sua

arte, na sua dança?! Acredito que sim, e para além, pode propor aos alunos a pensar em processos criativos a partir de suas próprias questões e dilemas.

Ao trabalhar com a turma de Thainá, buscava desenvolver processos criativos a partir dos movimentos cotidianos dos alunos. Por ser uma turma que eu entendia como extremamente retraída, o toque não estava dentro das propostas de forma mais enfática, como no desenvolvimento de práticas de contato-improvisação, por exemplo. Mesmo assim, lembro de muitos acharem estranho a ideia de explorar movimentos que vinham de seus cotidianos.

Na expressão “fazendo isso...do nada”, que aparece no depoimento de Thainá, parece haver um sentimento de falta de justificativa ou a necessidade de avisar o que iria ocorrer. Ao pensar sobre isso, lembrei de uma advertência de minha diretora-professora Maria, quando fiz minha estreia como diretora do espetáculo *Insuficiências*. Queria que ela lesse o flyer para o público (aquele receio em preparar o público para o que vem) e ela, refletindo sobre isso não ser necessário, salientou que não precisamos informar o público a respeito do que ele verá a seguir, mas deixar ele ser tocado pela sensação, deixar que cada um administre as suas próprias percepções, sem a necessidade de fazer uma tradução prévia.

5.1.2 Feição de artista



Figura 18: Apresentação do Espetáculo *Quando você me toca* na E.M.E.F. Luiz Augusto de Assumpção. Fotografia: Josiane Franken

Num segundo momento da entrevista, solicitei aos participantes que descrevessem oralmente suas reflexões sobre a presença da professora em cena. Esclareço que a questão tem relação com a primeira pergunta disparadora e proponho: “Fale sobre as sensações e os questionamentos que surgiram durante a apreciação do trabalho *Quando você me toca*, em relação à presença da professora em cena”. Neste momento, surge outra noção que alguns já tinham mencionado, mas que após este último estímulo, aparece de forma mais evidente nas narrativas orais dos alunos: a noção de presença cênica, o que parece ser entendido por eles como sinônimo de um “olhar de artista” ou “feição de artista”.

Existe por parte deles uma compreensão de que, ao me colocar em cena, mesmo que já tenham me visto dançar em aula, a professora assume, efetivamente, uma condição de artista. Nas palavras de Diulia “ali em cima não é a professora, sabe, o olhar que ela remete é o mesmo olhar que todos os outros artistas, então, tipo, ela tá no papel dela mesmo assim... e bem diferente da professora de sala de aula” (Depoimento Diulia Moreira, 26/08/2019). A fala de Diulia é relativa ao papel interpretado em cena, demonstrando sua compreensão de que ali estou exercendo minha condição de artista, onde posso ser “outras” além da professora da sala de aula. Nesse sentido nos parece que a cena ensina, como nos diz Icle (2012) “a dimensão pedagógica é inerente à arte e, com efeito, não existe processo criativo que não contenha em si uma dimensão pedagógica”(ICLE, 2012 *apud* BALDI, 2018, p. 12).

Quando trabalhei com tarefas para o desenvolvimento da presença cênica no projeto de dança na escola, percebia a necessidade de fazer com que os alunos entendessem o que era o estado de “aqui e agora”, um “estar” do corpo que não necessariamente vem do movimento, mas sim de uma condição energética do corpo. Os jogos de *Viewpoints*³⁸ (BOGART, 2011) ajudavam a aperfeiçoar essa habilidade de concentração e conexão com o grupo. Eram momentos em que eu experienciava e “jogava” com eles, mas me prendia mais ao

³⁸ Metodologia utilizada em processos criativos teatrais fundamentada por Aileen Passloff, que foi professora de Anne Bogart. Trata-se de uma abordagem que incentiva artistas em um processo criativo a colaborarem entre si por meio de experiências, ideias e intuições, estabelecendo um ambiente de responsabilidades compartilhadas. Ver mais em: BOGART, Anne. **Os Viewpoints e a Composição: O que são?** A Preparação do Diretor. São Paulo: Martins Fontes, p. 25-32, 2011.

ato de observar como cada aluno chegava nesse estado cênico do que na minha atuação artística em aula.



Figura 19: Processos de aprendizagem, experimentações e tarefas nas aulas do Projeto de Dança na Escola Areal. Fonte: Acervo pessoal.

Wellinton, ao falar sobre ver a professora em cena, admite ter se surpreendido e traz uma questão similar à de Diulia:

[...] foi tipo meio que um choque quando eu vi a professora pela primeira vez lá dançando, tipo, com aquele olhar de artista... querendo ou não a feição muda muito, tipo, tu tem uma feição quando é professor, uma feição quando é artista ... isso é bem, bem esquisito [...]. (Depoimento Wellinton Borges, 26/08/2019).

Interessante perceber que o aluno traz o termo “feição” de quando se é professor, e a feição do artista, o “olhar de artista”. Para mim, o que Wellinton busca expressar não é a existência de uma “feição” estereotipada de professor, feição que determinaria como um docente deve ser ou se comportar no exercício profissional. Mas sim, que existe um modo diferente de estar no mundo no momento da cena (que ali sua professora encarna), ou seja, um interpretar ou, até mesmo, interpretar-se, que, para ele, “muda muito” a feição do sujeito.

Analisando sua fala, penso que nas minhas propostas de aula, quando trago ideias aos improvisos, criações, e outros exercícios práticos em sala, das

discussões e dos estudos teóricos sobre os temas da dança, utilizo também das minhas experiências de palco.

Para Strazzacappa (2011) a figura do professor-artista está relacionada aos “entre” dos processos de ensino/criação da sua experiência, colocando que “para ensinar arte, é necessário fazer arte, mantendo-nos sempre próximos àquilo de que somos feitos, isto é, próximos à nossa essência, à nossa materialidade artística” (2011, p. 145).

Nas narrativas dos alunos sobre o olhar, a feição, enfim, o “jeito diferente” que me apreciaram em cena, Luã, timidamente, coloca em suas primeiras falas que a professora “mostra um pouquinho da artista que é”, algo que Luiza aborda como o “outro lado da professora”. Sobre esse “outro lado”, Paste (2017), no texto *Artista-professor: cartografia e processo*, trata sobre “as contaminações e os agenciamentos do artista que também é professor” (2017, p. 16). Para a autora, existe uma complexidade entre a prática da sala de aula e o que é entendido como arte.

Sendo a sensibilidade uma característica tanto do artista quanto do professor, tais profissões podem não se distinguir tanto, pois ambas buscam um “aflorar” da potência de criação, seja no ensinar ou no aprender. Entender-se professor-artista atravessa esse modo de estar e ensinar dança na escola que prioriza um educar para a sensibilidade, que se propõe a desenvolver as potencialidades dos alunos de criação e, principalmente, de observação sensível.

5.1.3 Nem todo professor de Arte é artista?

Eu acho que pra gente... [...] pra quem teve aula contigo é muito diferente de ver você na sala descontraída, rindo de todo mundo (risos) e outra coisa lá no palco... com aquela... com aquele olhar fixo em todo mundo [...] (Depoimento Thainá de Andrades, 26/08/2019).

Em meio aos pontos norteadores que instigaram os depoimentos e reflexões dos alunos uma questão surgiu em suas narrativas: que quem leciona dança, ou faz faculdade de dança, não necessariamente é ou deveria ser artista. Diulia relata que “a gente sabe que tu é professora, mas [...] até mesmo porque tu dava as coreografias pra gente, né... mas é diferente [...]”. Isso me inquietou bastante, pois não esperava que surgisse essa questão partindo deles, então utilizo a provocação: “vocês sabem que eu faço uma faculdade de dança, que eu

sou professora de dança, mas pra vocês é diferente eu ser uma professora de dança e eu dançar?” Imediatamente os meninos debatem:

Wellinton: mais ou menos... Porque tem [...] tem uma certa diferença entre tu lecionar, tu ensinar aquilo e praticar aquilo no teu dia a dia...

Luã: Exatamente... tu pode ensinar uma pessoa a dançar, mas tu pode não se apresentar, entendeu?!

Wellinton: É. Pode não se apresentar...

Na reflexão que os alunos expõem podemos compreender que está indiretamente contemplada a ideia de que o professor de Dança, ou melhor, o professor de Arte, geralmente não atua como artista. Em geral, na experiência dos alunos, é mais comum que o professor que ensina arte (nesse caso, na escola) não necessariamente deva ser um artista, o que para eles significa que “não pratica no dia a dia” e “pode não se apresentar”.

Essa discussão é bem recorrente nos textos de Isabel Marques (1999; 2001; 2003; 2014) quando discorre sobre as distinções que ainda são feitas no campo da Educação das competências do professor de arte e do artista, questionando se “ao diferenciar tão radicalmente estas funções, [...] não estaríamos também correndo o risco de novamente incidir no antigo preconceito do ‘quem sabe faz, quem não sabe ensina?’” (MARQUES, 2001 *apud* BORN, 2012, p. 58).

Por um bom tempo (acredito que ainda hoje) há uma diferenciação de status entre as formações de bacharelado e de licenciaturas que, para Marques (2003), tem a ver com a concepção do senso comum de que as licenciaturas têm menor importância, pois a genialidade seria uma característica de artistas e não de professores.

Sim, uma discussão bem antiga, da qual minha mãe (formada em Educação Artística) já comentava: “como se a professora de Arte fosse aquela que não teve competência ou talento suficiente para uma carreira de artista. Resta agora ser professora!”

Aparentemente, quando os alunos recorrem a essas questões, não necessariamente seus depoimentos carregam essa ideia do que “quem sabe faz, quem não sabe ensina”, mas transparece uma certa surpresa, pelo fato de não terem tanta compreensão de tudo que engloba o curso de Dança - Licenciatura, como diz Diulia “[...] acho que tem muita diferença também porque... tem gente

que faz a faculdade, mas não dá aula [...] às vezes só dança, mas não dá aula... Tu faz os três: faz a faculdade, dança (atua) e dá aula". Quando Diulia traz a possibilidade de fazer faculdade e não dar aula é provável que este pensamento esteja relacionado ao bacharelado.

Voltando a minha formação em Dança - Licenciatura hoje, mesmo não sendo um bacharelado, a proposta desta graduação (e acredito que em boa parte dos cursos de licenciatura) é tentar dar suporte formativo para a construção de um saber "híbrido", preparando um perfil de professor-artista-pesquisador. Sobre isso, Luã e Luiza me surpreende ao debaterem:

Luã: é tipo Kit completo, entendeu? (risos) [...] ela aprende, ensina (risos) ... e assim tudo! [...] e também recebe o olhar do aluno, que tu...Que ela é professora e aluna ao mesmo tempo, então...

Luiza: É aquela coisa... enquanto a gente, tá ensinando, a gente tá aprendendo, a gente tá... é uma troca, certo?!

Para Luiza e Luã, a partir do contexto em que eles se encontram, representar um "kit completo" é sinônimo de ser docente, ser artista e ser aluna, ou seja, dar conta de variadas funções, deixando que essas funções interfiram umas nas outras. No caso, eles se referem especificamente ao meu papel de aluna-artista no espetáculo *Quando você me toca*, levando em conta a presença na escola e o papel desempenhado pela professora-diretora do trabalho, Maria Falkembach. Penso que nem todos ali tiveram essa "dimensão" de entendimento, mas é inevitável não destacar a capacidade de reflexão dos alunos que se envolveram na pesquisa.

5.2 Professora-artista para além do palco da escola: narrativas de uma aluna-artista

Ao longo dessa pesquisa, no momento em que surge a necessidade de ouvir os alunos, o depoimento de Kethelen foi a primeira escolha, não só pelo fato da sua experiência no projeto de dança, mas, em especial, por querer compreender suas motivações ao acompanhar alguns de meus processos artísticos vividos enquanto acadêmica de Dança da UFPel.

Nesse sentido, fez-se necessário a separação desta parte para análise, por perceber a relevância de alguns aspectos que se entrecruzam entre minha prática

docente enquanto professora-artista na sala de aula, e a minha atuação em cena fora da escola.

Como já apresentada anteriormente, minha aluna-artista chama-se Kethelen da Fonseca Bilhalva de Lima, tem 17 anos, e procurou na Orquestra Estudantil do Areal o desenvolvimento da sua sensibilidade artística. Uma violinista dedicada e admirável.

Nossa relação de professora e aluna iniciou-se nas aulas de educação física no ensino fundamental e, após, mais dois anos seguidos no ensino médio. Tivemos uma imediata afinidade. Não destas que acontece por uma sintonia na comunicação oral, pois Keth (como a chamo) solicitava-me individualmente poucas vezes. Mas identificava nela algo que, na minha pré-adolescência principalmente, era um traço marcante: a timidez para expressar-se verbalmente.

Partindo da minha experiência, posso dizer que a timidez de Keth não era das mais preocupantes, pois já vi alunos com maior dificuldade, inclusive, de relacionamento com uma turma inteira. Para Keth, o maior desafio era expor “em voz alta” suas ideias e opiniões. Já, em relação à expressão corporal, mostrava-se participativa e notavelmente, um corpo aberto e disponível ao tipo de proposta que eu desenvolvia, tanto na disciplina de Educação Física como no Projeto de Dança.

Quando em 2016, começo a organizar alunos que estariam interessados numa proposta de dança contemporânea na escola, Keth foi a primeira a se propor: “se for ‘aquela’ dança que tu apresentou no concerto da orquestra³⁹, eu quero...”. No caso, ela referia-se a uma abordagem criativa mais intimista e com base num corpo expressivo⁴⁰ (LOBO; NAVAS, 2007) era o que, aparentemente, lhe agradava à primeira vista. Fiquei feliz, porque entendia e via nela essa necessidade de buscar outras formas de linguagem... a da dança poderia lhe cair bem!

Sendo assim, Keth torna-se integrante do projeto de dança contemporânea entre o período de 2016 e 2018. No desenrolar do projeto, ao inserir técnicas de improvisação, de contato-improvisação, de *Viewpoints* e de composição

³⁹ Participação no Concerto Solidário de 2016 do qual a orquestra da escola realiza todo final de ano para arrecadar fundos para manutenção de instrumentos. Apresento-me como bailarina em parceria com aluno Eduardo dos Santos (violinista) uma composição a partir de um diálogo entre o instrumento e o movimento.

⁴⁰ Lenora Lobo propõe duas abordagens de conhecimento expressivo: Corpo expressivo, que é capaz de expressar-se na repetição de frases coreográficas propostas, e Corpo expressivo criativo, que além de repetir, é capaz de criar suas próprias frases (LOBO; NAVAS, 2007, p.117).

coreográfica, percebia em Keth um “aflorar” da sua apropriação corporal e sua capacidade de observação. Em poucos meses, apresentava um estado de presença cênica que era notado pelos colegas do projeto. E foi assim que Keth aprendeu outra maneira de falar sobre suas questões existenciais.



Figura 20: Cena Piloto para a Montagem de Espetáculo *Insuficiências*, 2018. Fonte: Acervo pessoal.

Assim, nesta pesquisa, além de fazer parte da entrevista narrativa com os outros alunos, o relato descritivo de Keth aponta algumas reflexões sobre sua experiência no projeto de dança, mas também suas motivações e aprendizados ao acompanhar alguns de meus processos artísticos vividos na Graduação em Dança, como: *NELA*, *Quer tomar um café*, *Desamores de nós*, além de acompanhar posteriormente a construção final do espetáculo *Insuficiências*, a qual atuo como diretora. Seu interesse pela arte, ao ultrapassar o espaço escolar, tornou-se algo importante a ser analisado nesta pesquisa.

Por isso, convidei a aluna a narrar suas memórias sobre este “acompanhamento” da minha trajetória para além da atuação docente na escola, a partir de uma pergunta disparadora: *o que te leva a testemunhar experiências de dança que envolvem a professora Carolina fora do espaço da sala de aula?*

Em princípio, seu relato traz as motivações que a levaram até o projeto de dança como fonte de “aproximação da área artística”, a qual já nutria uma identificação:

[...] desejava me encontrar em algo que eu pudesse ser quem eu era/sou com minha forma de expressar sem ser preciso usar a fala, minha maior dificuldade [...] na dança isso não era tão preocupante. Me sentia tranquila, sem ter a necessidade de esconder nenhum medo,

insegurança ou sentimento [...] (Depoimento, Kethelen Bilhalva, 06/09/2019).

A fala da aluna demonstra estar relacionada com alguns elementos das minhas propostas de prática de dança nas aulas do Projeto, como por exemplo, ampliar a expressividade e percepção do aluno sobre si mesmo e sobre o outro, suas sensações, emoções e sentimentos de pertencimento no grupo, tentando minimizar qualquer tipo de julgamento.

Lembro-me do valor atribuído pela participante a questões relacionadas ao desenvolvimento da autonomia, seja de ordem artística ou social, quando colaborava nas discussões sobre temáticas da contemporaneidade, realizadas como impulso para composições coreográficas trabalhadas em aula.

Um exemplo de atividade que envolveu alguns aspectos acima mencionados foi um exercício de criação que partiu de investigações individuais acerca do entendimento do tema “insuficiência”. Foi solicitado que refletissem e escrevessem sobre suas relações com o sentimento de insuficiência em suas vidas. Como estímulo, apreciaram a imagem “*Melancholy*, O vazio da alma” escultura do artista romeno Albert Gyorgy (2012) e foram instigados a expressar quais eram as sensações provocadas pela imagem, que tipo de movimentações ela sugeria, que sentimentos afloraram a partir dela. Depois, surgiram experimentações com tarefas de decomposição dos relatos e da imagem com a criação de movimentações, compondo sequências que foram sendo modificadas nas variações de repetição e dinâmica.

Nesse sentido, Debortoli (2011, p. 94) aborda a importância da atuação do professor-artista quando este se propõe a conhecer os estudantes a partir de “práticas pedagógicas que permitem aos alunos perceberem-se também como artistas, ou seja, estes tomam consciência de que são peças fundamentais para a realização do ato artístico”, pois implica “[...] a formação do indivíduo através do estímulo à autonomia [...]”.

Keth passou por um processo de metamorfose. Ao perceber que a dança lhe permitia “ser” com plenitude, começa a ter a necessidade de falar, do diálogo e se fazer entender pelos outros. Muitas vezes conversamos fora do horário de aula, trocamos “figurinhas” e nos identificamos em nossas “insuficiências”. Em certo momento, ela passa a exercer seu poder de fala, de forma sutil inicialmente, vencendo seus medos, um a um.

Ao desenvolver o trabalho de dança no projeto dentro da escola, procurava permitir que o aluno compreendesse que o processo criativo poderia partir do cruzamento do que era proposto nas tarefas e atividades, com suas demandas individuais e, também, que eu tinha minhas próprias demandas, então compartilhava, na medida do possível, algumas das minhas experiências artísticas como bailarina e coreógrafa.

Em 2017, quando fui convidada a participar como bailarina/intérprete da Montagem de Espetáculo, intitulada *Quer tomar um café?* (já mencionada anteriormente), trazia muito dos meus processos criativos para a sala de aula, como por exemplo, a utilização de objetos cênicos, os movimentos de queda e algumas metodologias de criação.

Nesse sentido, convidei os alunos do projeto para prestigiarem a estreia do espetáculo em que eu desempenhava a função de intérprete-criadora. Keth e mais dois alunos compareceram, junto com quatro colegas minhas, professoras da escola. Keth já tinha me assistido apresentar outros trabalhos, mas lembro do impacto que este espetáculo teve para ela.



Figura 21: Apresentação da Montagem de Espetáculo “Quer tomar um café?”, 2017. Fotografia: Sabrina Manzke.

Segundo o depoimento da aluna, para além de testemunhar a ação docente através dos exemplos nas aulas, quando eu executava as propostas junto à turma, mostrando movimentos, experimentando as improvisações e criações, o ato de assistir a professora em cena mostrou-se como uma experiência importante na

aprendizagem em dança. A narrativa de Kethelen aponta sobre a questão norteadora da discussão quando relata:

O fato da Carol ser professora e ao mesmo tempo artista é muito importante, [...] por mais que possamos ter as aulas, não temos completa noção do que realmente é a arte da dança em si, como é executada [...]. Aprendemos nas aulas, como também ao ver o artista em uma cena, porém de formas diferentes [...] (Depoimento Kethelen Bilhalva, 06/09/2019).

O que a aluna afirma na sua fala é o que Vilas Boas (2012) atribui para a atuação do artista professor (termo adotado pela autora), colocando que as condições para que o ensino-artístico-pedagógico aconteça de fato, é necessário possibilitar um espaço aberto de criação e trocas de saberes.

Em 2018, quando eu estava cursando a disciplina de Montagem de Espetáculo I, cadeira em que devemos construir um projeto de espetáculo, surge a ideia de desenvolver a cena piloto da montagem com os alunos do projeto. Então, durante três meses, desenvolvi no projeto processos criativos para o espetáculo *Insuficiências*, que rendeu uma cena piloto para a mostra no final da disciplina com a participação de Kethelen e mais dois alunos, apresentação realizada no curso de Dança, em novembro de 2018, assistida por acadêmicos do curso, mas na sua maioria, alunos da disciplina de Montagem de Espetáculo I.



Figura 22: Processos criativos para cena piloto para a Montagem de Espetáculo *Insuficiências*, 2018. Fonte: Acervo pessoal.

Nesse momento a aluna virou também observadora dos processos de aprendizagem da sua professora-artista. A memória desse processo veio a partir da narrativa da aluna quando discorre sobre elementos que entende serem relacionados a uma montagem:

Observar a prática de tudo aquilo que vínhamos aprendendo em aula. Perceber a sua concentração, como se entregou no momento, ou sentimentos e sensações envolvidos. É uma troca do aprender para ensinar. Ao dirigir uma peça é preciso ter uma percepção de como os bailarinos estão perante o desenvolvimento, saber como é feito todo o processo de montagem na teoria e, principalmente, na prática [...](Depoimento Kethelen Bilhalva, 06/09/2019).

Para Marques (1999, p. 112) isso pode ser constituído no hibridismo de ser um professor-artista, sendo “aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir” busca também “a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos também explicitamente educacionais”.

Os processos educacionais citados por Marques (1999; 2014) também são identificados no depoimento da aluna, quando expõe que a professora, ao se engajar no exercício de ser/estar artista e, ao mesmo tempo, ser/estar docente, acaba por gerar “uma troca do aprender para o ensinar”. Em suas palavras, conclui: “Se tornou motivacional ver quem nos ensina a arte, fazendo arte”.

Desse modo, o professor-artista apresenta seus “saberes, sonhos, desejos, noções de estética” que tem como marca nas suas ações artístico-pedagógicas “propondo uma troca constante de experiências entre todos os envolvidos” e assim, “alimentando-se das dúvidas, características, encantos, desencantos de seus alunos” (VILAS BOAS, 2012, p. 36).

As narrativas de Kethelen trazem suas memórias e “acordaram” as minhas... Pude lembrar nossas conversas, os compartilhamentos de experiências e os caminhos de “nossos” processos de aprendizagem e criação. A partir do relato de Keth compreendo um dos conceitos que traduz de maneira ampla a figura do professor-artista: aquele que ao “ensinar arte” não se distancia do seu “fazer artístico”. E, com esta compreensão, reconheço os vestígios de práticas artístico-pedagógicas que me tornam a professora-artista que sou/estou em relação ao ensino de dança na escola.

6 Considerações possíveis

Chego ao final desta escrita remexida e inquieta, pensando sobre quais poderiam ser as conclusões do processo investigativo. No princípio da pesquisa, tive dificuldade em reconhecer as narrativas oriundas da minha história de vida como uma contribuição interessante para o campo da dança, mesmo identificando relações importantes com o campo da educação, assim como gerando um processo de autoanálise acerca da constituição de minha identidade de professora-artista.

O fato é que a memória é repleta de emoção. E optar por esta “investigação de si” foi um ato de narrar e refletir sobre escolhas, desafios, contextos, pessoas e afetos que, em função da intensidade e da quantidade de tarefas inerentes ao trabalho docente, poucas vezes dei-me a oportunidade de refletir de forma mais aprofundada. Questionando-me como entendo e reconheço o papel de professora-artista, compreendi que não haveria outro jeito a não ser revirar meus “baús” formativos. E para além disso, como poderia chegar a compreensão de como a arte que produzo influencia o meu caminho (auto)formativo e a minha docência em dança se não fosse também a partir da voz dos alunos que testemunham essas conexões?!

Assim, a partir dos meus objetivos iniciais, comecei a perceber e identificar em minhas memórias aspectos que evidenciam escolhas no meu percurso formativo e, principalmente, que estas escolhas não somente contam sobre minha formação docente, como também discutem sobre a formação de tantos outros professores de dança em um determinado contexto e período histórico.

Neste movimento inicial, ao olhar para minha história à procura de uma formação em dança no final da década de 1990, percebo como grande parte dos profissionais do campo da Dança, buscavam a formação acadêmica dentro dos cursos de Educação Física, motivados, de certo modo, por mais estabilidade, mas, assim como eu, procurando não se afastar de seus desejos de construir um futuro na área artística.

Reconheço que minha (auto)formação constitui-se de processos de aprendizagem dentro da Universidade, mas em conjunto com os processos artísticos vividos no âmbito familiar e nos grupos e companhias em que atuei enquanto artista.

As memórias adormecidas dos meus primeiros passos profissionais no contexto escolar, ao me inserir como professora efetiva da Educação Básica, trouxe à tona os medos que habitavam em mim. O desafio da inclusão de aulas de dança como conteúdo de Educação Física foi um campo conflituoso, do qual fui estabelecendo um jeito de ser professora que, até então, acreditava não contemplar minhas necessidades artísticas.

De certa forma, naquele momento acreditava que deixava o meu “eu” artista do lado de fora da escola. Porém, ao rememorar minhas práticas e meus “modos” de existir no ensino formal, percebo que meu “pensamento artístico” acompanhava-me, pois não temos a capacidade de “descolar” de nós mesmos as características que nos formam enquanto indivíduos. Parafraseando a pesquisadora Mônica Dantas (2004) que, ao estudar concepções de corpo coloca que o bailarino, ao criar dança, não consegue ignorar seus afazeres cotidianos, podemos pensar que a professora que faz arte, ou seja, a professora-artista, não tem como escapar dos seus conhecimentos artísticos no planejamento e na prática docente.

Então, mesmo pisando devagarinho e respeitando cada contexto escolar, na busca por entender as necessidades específicas de cada espaço, também trazia na bagagem práticas e escolhas artístico-pedagógicas que me tornavam e, me tornam, uma professora-artista da dança.

As redescobertas ao longo da escrita, abrindo os meus baús da memória, fizeram-me compreender que fui me constituindo como professora-artista em busca de ser e estar mais inteira na condição de professora da escola pública. Ao abraçar meus primeiros projetos reconheço que as experiências da professora-artista de dança estavam lá, em cada retomada de imagens e movimento, a cada proposta de criação, em cada gesto e maneira de ensinar/fazer arte carregados das influências de meus professores e coreógrafos e de tantas outras experiências artísticas que caminhavam, timidamente, pelo chão dos territórios escolares.

Assim, ao trazer os momentos vividos quando ingresso no curso de Dança Licenciatura, chega ao ponto determinante que possibilitou a transformação e a

reconstrução do meu olhar sobre o que é ser uma professora-artista da dança e, enfim, começar a tornar consciente alguns dos meus próprios processos de (auto)formação que, diversas vezes aconteceram, na troca de saberes e experiências que atravessam as teorias acadêmicas.

Em meio a este trajeto acadêmico, comecei a perceber o que poderia ser esse “pensamento artístico” no fazer docente e como, naquele momento em que já atuava na escola Areal, ocupava a condição de professora-artista no ambiente escolar. Estar nesse momento de formação aproximou profundamente meu fazer artístico-pedagógico dos meus aprendizados acadêmicos, reforçando cada vez mais a ideia de que se reconstituía uma professora-artista com outras concepções.

Assim, quando tomo a reta final do curso, ao ser intensamente atravessada por uma “outra” professora-artista, que me permitiu repensar sobre processos criativos/ensino de dança/escola/presença cênica, que os caminhos antes entendidos como separados, se cruzavam e faziam parte de um mesmo ideal. Ao me permitir trazer para esta pesquisa a vivência artística de participar da proposta do Tatá Núcleo de Dança-Teatro, reconhecendo a experiência artístico-pedagógica de estar em cena na “minha” escola Areal, com o espetáculo *Quando você me toca*, pude vislumbrar o quanto é forte e potente o que Isabel Marques (2014, p. 235) entende como condição de ser/estar professor-artista na escola, sendo aquele que “educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce”.

Nesse momento, compreendo que a percepção dessa potência, da professora-artista em cena, surgiu quando comecei a entender os reflexos na aprendizagem do ensino de dança nos alunos que fizeram esse trânsito de fruição entre dentro e fora da escola. O interesse por parte deles em apreciar algumas das minhas experiências artísticas no curso de Dança e, além disso, ao vivenciarem aprendizagens minhas quando participaram de composições das disciplinas no curso, possibilitou outras concepções e dimensões do ensino de dança e, assim, ampliava o que eles aprendiam nas aulas do Projeto de Dança Contemporânea.

Deste modo, a partir da narrativa das memórias de Kethelen sobre as experiências vivenciadas fora do contexto escolar, rememorei aspectos, não só sobre minhas práticas nas aulas do projeto, mas também pude entender esse

“novo” olhar que a aluna adquiria sobre o campo artístico da dança, ao presenciar as minhas experiências artísticas no Curso de Dança.

Por esse motivo, a escolha de analisar a experiência de estar em cena para “toda” a escola seria algo diferente do que já havia experienciado, o que se mostrou na relação ou na diferenciação que eles fazem da professora-artista que ensina dança e da professora-artista que... dança!

Quando as questões sobre o “corpo exposto” da professora-artista aparecem nas primeiras narrativas dos alunos, como um ato de “coragem” ou “estranhamento” por parte de alguns, pude me questionar e compreender que essa dança que a professora traz no seu corpo no palco não tem o mesmo sentido da dança que ela executa durante a docência. E, no contexto escolar, não é comum essa exposição por parte de professores, neste caso, no campo das Artes.

Percebo na fala dos alunos, que a visibilidade de estar em cena no contexto escolar, traz indícios, pelas suas experiências, de algo desconfortável. Ao me permitir vivenciar a condição de ser observada, também me coloco na condição dos alunos, quando observados nas aulas de dança e isso fortalece a ideia de que o professor-artista educa através de sua arte, encorajando outros corpos, utilizando “também” a cena como modo de ensinar dança.

Em outro momento, quando trazem a noção sobre a “feição do artista”, termo utilizado por Wellington, estudante que colaborou na pesquisa, me possibilitou reconhecer que a professora-artista potencializa, ao mostrar através do seu “olhar de artista”, a dimensão da presença cênica, da entrega e da paixão pela dança, instigando seus alunos a desenvolver seus potenciais de criação, entrega e sensibilidade.

Importante destacar que percebo a capacidade de reflexão deste grupo de alunos, quando trazem a ideia de que não é óbvio que, um professor que ensina arte, seja artista. E essa é uma consideração fundamental. Ao recorrer e discutir com os autores estudados (BORN, 2012; DEBORTOLI, 2011; MARQUES, 2014) transparece nos apontamentos de alguns que, ser artista, fazer sua arte e trazê-la como meio pedagógico é condição essencial na atuação do professor-artista, mas, ainda não é a figura que predomina nas aulas de arte no contexto escolar.

Entretanto, também é importante ressaltar que quando trago essa discussão para pesquisa, não pretendo fazer um julgamento sobre quem ensina dança, sem necessariamente utilizar sua produção artística, não seja um bom docente no

ensino de dança ou que quem é artista diretamente já tem condições para ser um melhor professor-artista. Certamente, não é isso que procuro constatar nesta pesquisa e sim, que para mim foi e é uma possibilidade de tornar o ensino de dança na escola mais sensível e potente. E se isto é uma realidade “concreta” para mim, pode ser para tantos outros, que compartilham da mesma concepção de ensino de Arte.

No entanto, quando os alunos Luã e Luiza debatem sobre como entendem minha formação docente denominando de “kit completo” como sinônimo de ser docente, ser artista e, além disso ser aluna, percebem que, minha condição em cena no espetáculo *Quando você me toca*, também é de aprendiz, o que para mim, é estar nesse movimento de constante transformação e ressignificação da minha identidade de professora-artista que permite que essas funções interfiram umas nas outras.

E é isso que me torna professora-artista, esse “kit”, talvez nem tão completo como idealizado por eles, mas que pode se tornar consistente na medida em que traz a cena para a sala de aula... Mas, acima de tudo, parafraseando Strazzacappa é “tentar” me manter próxima daquilo que sou feita, fazer arte me torna uma melhor professora, me mantendo nesse lugar, onde “a menina ainda dança”...

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa Autobiográfica: contribuição para a História da Educação e de educadores no Rio Grande do Sul. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 139-156, Dez. 2005. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3743>>. Acesso em: 14 set. 2019.

ALVES, Carolina Assunção e. Narrar e descrever: modos de organização do discurso no filme narrativo de ficção. **REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 181-205, jun. 2014. ISSN 2237-2083. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5759>>. Acesso em: 10 mai. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.22.1.181-205>

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...**- 7º ed.- Campinas, SP: Verus Editora, 2011.

BALDI, Neila Cristina. Diários e inventários como processos formativos em dança. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 08, p. 711-725, maio/ago. 2018 . Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4446>> Acesso em: 7 ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p711-725>

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba. **O Projeto de formação de professores do Curso de Dança Licenciatura da UFPel: Uma trajetória em movimento.** Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas 2015.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. Universidade de Barcelona, Espanha. 2002. **Conferência no I Seminário Internacional de Educação de Campinas.** jul. 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02>> Acesso em: 20 ago. 2019.

BOGART, Anne. **Os Viewpoints e a Composição: O que são?** A Preparação do Diretor. São Paulo: Martins Fontes, p. 25-32, 2011.

BORN, Patriciane. **Entre a docência e o fazer artístico:** formação e atuação coletiva de professoras artistas. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em:< <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/69926>> Acesso em: 14 mai. 2019.

BORN, Patriciane Teresinha; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Professoras artistas: Reflexões sobre o fazer artístico e a Prática Docente. **IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul 2012.** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1352/793>> Acesso em: 07 ago 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRAZIL, F.; MARQUES, I. **Arte em questões**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf> Acesso em: 30 set. 2019.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**/ Joel Candau; tradução Maria Leticia Ferreira. - 1. ed., 4ª reimpressão.- São Paulo: contexto, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. Por que somos tão tristes? **Palestra Formação Continuada**: UNIFEBE Brusque, SC, 22 de julho de 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/29529446/Por_que_somos_t%C3%A3o_tristes Acesso em: 30 out. 2019.

DANTAS, Mônica Fagundes. **Perspectivas sobre a construção de corpos dançantes**. In: 18º Seminário Nacional de Arte e Educação, 2004, Montenegro. Anais do 18º Seminário Nacional de Arte e Educação. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2004. p. 65-71.

DE ARAÚJO, Valéria Gianechini. Uma mirada sobre o artista-docente. in. 7 Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2012, Porto Alegre. **Anais da Abrace**. v. 13, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/issue/view/96> Acesso em: 04 Out 2019.

DEBORTOLI, Kamila Rodrigues. Professor e artista ou professor-artista?. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 6, n. 8, p. 091-098, 2011. ISSN 1808-3129. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/13995> >. Acesso em: 30 out. 2019.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 15ª Edição. Papyrus Editora. Coleção Ágere. São Paulo, 1991.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. Tatá dança Simões nas escolas. **Anais do II Encontro da ANDA**. Salvador, 2011. Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2014-9.pdf> Acesso em: set. 2019.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Corpo, Disciplina e Subjetivação nas Práticas de Dança**: um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil. Porto

Alegre: UFRGS, 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FERREIRA, Rilce Maria Rocha Aguiar. Da arte e sua utilidade. **Revista Pandora Brasil** – Número 34, Setembro de 2011 – ISSN 2175-3318, p. 60-67. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/filosofia_34/rilce.pdf Acesso em: 30 out. 2019.

HOFFMANN, Carmen Anita. **A trajetória do Curso de Dança da UNICRUZ (1998- 2000)**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, jan.-abr., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n101/1678-7110-ccedes-37-101-00007.pdf> Acesso em: 29 ago. 2019.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741> Acesso em: 30 mar. 2019.

LANI-BAYLE, Martine. Narrativas de vida: motivos, limites e perspectivas. In: PASSEGI, Maria da Conceição. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 59-78.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. **Teatro do Movimento: um método para o intérprete criador**. Brasília: LGE, 2007.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. **Revista Teias**, [S.l.], v. 14, n. 31, p. 12 pgs., abr. 2013. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24325> >. Acesso em: 30 out. 2019.

MARQUES, Isabel. Dançando na escola. **MOTRIZ** - Volume 3, Número 1, Junho/1997. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Educacao_fisica/artigo/2_escola_danca.pdf > Acesso em: 04 abr. 2019.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação (3). **OuvirOUver**. Uberlândia v. 10 n. 2 p. 230-239 jul.dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV14-v10n2a2014-4> Acesso em: ago 2019.

Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MOLINA, Alexandre J. Corpo e (im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil¹. **Anais ABRACE**. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. v. 8, n. 1 (2007). Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1100> > Acesso em: jun. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 29-57.

PASTE, Rosana. **Artista-professor: cartografia e processo** / Rosana Paste. – 2017. 167 f. : il. Orientador: Cesar Cola. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8521> Acesso em set. 2019.

PEROBELLI, M. H. Desafios na formação do artista-docente contemporâneo. in: 6 Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2011, Porto Alegre. **Anais da Abrace**. p. 1–6. Disponível em: http://www.portalabrace.org/vireuniao/pedagogia/58.%20Mariene_Perobelli.pdf > Acesso em 3 out de 2019.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Tradução de Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2.pdf> > Acesso em: jun. 2019.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida. Université de Tours. CETRANS-**Centro de Educação Transdisciplinar**, 1988. p. 1-9. Disponível em:

<http://cettrans.com.br/assets/textos/a-autoformacao-no-decurso-da-vida.pdf>

Acesso em: 02 nov 2019.

PRIMO, R. C. Artista docente: incursões e mutações nos modos de existência.

OuvirOUver. Uberlândia v. 10 n. 2 p. 196-204 jul.|dez. 2014. Disponível em:

<https://doi.org/10.14393/OUV14-v10n2a2014-1> Acesso em: 29 out. 2019.

SAVELI, Esméria de Lourdes. NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES: um caminho para a compreensão do processo de formação.

Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 94-105, jan.-jun 2006.

Disponível: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89410110> >Acesso em: 20 abr. 2019.

SILVA, Patrícia Petitinga; OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de; SOUZA, Elizeu Clementino de. E agora, quem sou eu? Vou me lembrar, se puder! Estou decidida!:

(des)construções identitárias de uma professora que ensina sobre ciências. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, e183635, 2018 .

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100145&lng=pt&nrm=iso > Acesso em: 23 set. 2019.

SOUZA, Andréa Bittencourt de. **Narrativas sobre o ensino da dança**: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em:

<<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131888> > Acesso em: 05 ago. 2019.

STRAZZACAPPA, Marcia. A educação e a fábrica de corpos: a Dança na escola.

Cadernos Cedes. v.21 n. 53 Campinas, abr. 2001. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005> > Acesso em: mar. 2019.

STRAZZACAPPA, Marcia e MORANDI, Carla – **Entre a arte e a docência** – a formação do artista da dança, Campinas, Papirus, 2006.

STRAZZACAPPA, Marcia. Profissão: professor de dança. Uma breve cartografia do ensino de dança no estado de São Paulo. **Revista Moringa**, artes do espetáculo. v. 2, 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia. Daquilo de que somos feitos ou Debruçando-me sobre o processo de criação da obra *Sobre Mulheres e Lobos*. In. ALBANO, Ana Angélica, STRAZZACAPPA, Márcia; (Org.) **Entrelugares do corpo e da arte**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Vice-Reitoria. Coordenação de Bibliotecas. **Manual de normas UFPel para trabalhos acadêmicos**. Pelotas, 2019. Revisão técnica de Aline Herbstrith Batista, Dafne Silva de Freitas e Patrícia de Borba Pereira. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/sisbi/normas-da-ufpel-para-trabalhos-academicos/>. Acesso em ago. de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Curso de Dança-Licenciatura:** Projeto Pedagógico. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/danca/>> acesso em set. de 2019.

VELLOSO, Marila. Intensificação sensorial em espaços de compartilhamento: o docente e o artista vivenciando continuidade em processos de criação.

OuvirOUver. Uberlândia v. 10 n. 2 p. 220-228 jul.|dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV14-v10n2a2014-3> > Acesso em: 29 out. 2019.

VILAS BOAS, Priscilla. **A improvisação em dança:** um diálogo entre a criança e o artista professor. 2012. 116 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:

<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251273>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

Apêndices

Apêndice A – Instrumentos para a produção de dados

Momento 1: Entrevista narrativa

Dinâmica com grupo de alunos sobre a experiência de assistir a professora-artista em cena no Espetáculo “*Quando você me toca*” na Escola Areal, com as seguintes perguntas disparadoras:

1. Como você(s) entende(m) o “duplo papel” desempenhado pela professora ao atuar na escola como educadora e como artista?
2. Fale quais as sensações e os questionamentos que surgiram durante a apreciação do trabalho “Quando você me toca”, em relação à presença da professora em cena?

Momento 2: Narrativas de uma aluna-artista

Relato descritivo da aluna *Kethelen Bilhava* sobre as relações entre o ensino de dança no Projeto de Dança Contemporânea e a professora-artista em cena com a seguinte pergunta norteadora:

O que te leva a testemunhar experiências de dança que envolvem a professora *Carolina* fora do espaço da sala de aula?

Apêndice B - Transcrição de áudio: Depoimentos de alunos da Escola Areal

Carolina: Bom, estamos aqui, hoje é dia... 26 de agosto... de 2019, eu estou com grupo dos alunos do Areal. Aqui se encontram então a Kethelen, o Luã, a Diulia o hãa o Wellington e a Tainá ... e a Luiza. Alguns alunos da 301, uma aluna da 102 e uma aluna... da 302... ah agora tu tá na 301, tá... Hããã são exatamente 11:05 da manhã... e esse relato é sobre o espetáculo “Quando você me toca” uma conversa com os alunos, tanto alguns alunos que foram do projeto de dança, quanto alunos que são... foram meus alunos na escola... sobre a experiência de assistir a professora artista em cena na escola. Então, pra começar essa conversa hãããããã eu tenho uma pergunta disdis..disparadora pra vocês assim, pra vocês falarem... o que vier... na cabeça: Como vocês entendem o duplo papel desempenhado pela professora, ao atuar na escola, como educadora e como artista?...

(risos)

Vou falar de novo, assim: Como vocês entendem ou como vocês percebem ou como vocês... sentem hãããããã esse duplo papel, tá, que hãããããã a professora... além de ser educadora da escola... ela vem eee... atua como artista em cena... hãããã... vocês podem... Qual a primeira ideia que vem a partir disso, qual a primeira ... sensação ou qual primeiro... qual a primeira compreensão, sei lá, que vocês tiveram naquele dia, né, a partir daquele dia...?

(pausa)

Luã: Bom... dá...hãaa...é bem claro... nas aulas de dança que tu tá sempre empenhada a fazer...aqui pra todo mundo... então... mostra um pouquinho da artista que é...

Diulia: Eu para ser sincera...achei bem corajoso da tua parte, porque não é qualquer professor que gostaria de se expor e... Tu te expôs muuito... porque o espetáculo Quando você me toca ele é bem assim, tem muito tabu com o toque né, assim... então muitos devem ter ficado, ai professora né ... e isso é normal... e tu te disponibilizar aaaa...até mesmo porque tu falou que tava meio assim com receio, né, de trazer o espetáculo né e é totalmente compreensível porqueee... se eu tivesse no teu lugar, por mais assim, legal e que a gente interaja com todo mundo, eu ficaria com aquela sensação também de...de estranheza, sabe ... e que os alunos estranhariam também... dependendo do aluno, né (risos)

Luã: é... quando eu cheguei lá...e olhei o espetáculo assim e eu vi a professora ... eu eu meio que estranhei assim

Diulia: sim

Luã: ...é que se tu vê só a pessoa, se mexendo, fazendo uns movimentos estranhos no palco

Diulia: ahaamm

Luã: tu pensa... o que a professora tá “ratiando” ali em cima

(risos)

Luã: mas se tu prestar atenção, aí tu tem que enxergar com outros olhos, entendeu?... tu tem que entender o que aquilo dali te passa...

Diulia: Não... e ali em cima não é a professora, sabe, o olhar que ela remete é o mesmo olhar que todos os outros artistas, então, tipo, ela tá no papel dela mesmo assim... e bem diferente da professora de sala de aula...

Luiza: é por que as vezes a gente ééééé... algumas pessoas hãããã criam uma ideia, uma ideia doo professor, sei lá, não faz tal tal tipo de coisa e é uma sensação de estranheza que eu lembro, a gente não tá acostumado há te ver fazendo isso, né...

Diulia: a gente sabe que tu é professora, mas...

Luiza: sim

Diulia: nunca tinha visto o espetáculo inteiro e tal...

Wellington: ééé aquela mesma coisa, que eu, eu nunca imaginei que a pessoa que mandava (risos)... me obrigava a jogar (risos) na educação física ia tá em cima de um palco dançando, tipo, foi tipo meio que um choque quando eu vi a professora pela primeira vez lá dançando, tipo, com aquele olhar de artista... querendo ou não a feição muda muito, tipo, tu tem uma feição quando é professor, uma feição quando é artista ... isso é bem, bem esquisito...

Luiza: São jeitos de se expor diferente para certas situações...

Kethelen: Eu, particularmente, não senti nenhuma estranheza, né, porqueeee, eu participava do projeto de dança...

Luiza:.... não foi tanto assim... mas foi uma...um pouquinho, sabe...

Kethelen: e eu já assisti também a Carool...se apresentar em outros espetáculos... entãao não foi uma coisa muito impactante... porque eu já tinha um certo costume em ver isso, assim... maaaas eu fiquei muito surpresa por quê... pela coragem, né... foi isso... (risos) maaass...

Luiza: ...é outro lado da professora, também queee...

Kethelen: querendo ou não é uma exposição tu não se sente segura em se expor pra todos os alunos...alguns querendo ou não tu tem menos intimidade... de sentir mais segura e foi... foi uma coisa legal, assim, te ver dançando pra uma escola inteira, a escola onde tu dá aula, então...

Diulia: a gente que fazia parte da Contemporânea já tinha visto, né

Kethelen: Sim! Claro!

Diulia: até mesmo porque tu dava as coreografias pra gente, né... mas é diferente, pra nós, pro grupo da contemporânea era bem pequeno...assim... do que um teatro inteiro (risos)!

Thainá: Mostra o lado pessoal... por queee.... Essa questão do toque nunca, né, foi uma coisa que você trabalhou em sala de aula com a gente, e aí, vê você fazendo isso em cima de um palco, do nada também (risos) ...é massa!

Luã: os alunos novos também né, vai...

Thainá: ... é também!

Luã: ...que não tem nenhuma intimidade, é tipo, como se fosse um público que tu nunca...

Diulia: ... sim porque a gente vem com a Carol desde o quê, 7º ano ?!

(falas sobrepostas)

Luã: Pois é... desde de cedo!

Diulia: ... verdade!

(pausa)

Luã: Agora Kethelen, por favor... (risos)

(falas sobrepostas)

Wellinton:... vai ficar pensando uéé (risos)...que porra é essa... que essa doida tá fazendo!

(risos)

Thainá: como assim?! (risos)...era isso que ela mandava vocês fazerem nas aulas?

(risos)

Diulia: (risos) pior!

(pausa)

(Interrupção de áudio)

Carolina: Tá... eee...sobre isso que vocês falaram assim... hãããã... eu percebo... você sabem que eu faço uma faculdade de dança, que eu sou professora de dança, mas pra vocês é diferente eu ser uma professora de dança e eu dançar?

Kethelen:... nãoo...

(falas sobrepostas)

Kethelen:.. pelo menos eu acho...

Wellington: mais ou menos... Porque tem, tem uma certa diferença entre tu lecionar, tu ensinar aquilo e praticar aquilo no teu dia a dia...

Luã: Exatamente... tu pode ensinar uma pessoa a dançar, mas tu pode não se apresentar, entendeu?!

Wellington: É. Pode não se apresentar...

(pausa)

Carolina: quê mais...

Diulia: acho que tem muita diferença também porqueee tem gente que faz a faculdade mas não dá aula, também em si, às vezes só dança mas não dá aula... Tu faz os três: faz a faculdade, dança e dá aula

Carolina: ahaaam

Diulia: Mas o queeee... eu não soube distinguir mesmo, assim, foi tu fazer a faculdade e ainda continuar na prática de ... de dançar... por que eu já tinha visto fotos de espetáculos teus, sabe

Carolina: ahaaam

Diulia: mas eu não sabia, como a, a moça aquele dia falou, um espetáculo que vocês vem se apresentando em várias escolas, né

Luã: é tipo Kit completo, entendeu

(risos)

Luã: ela aprende, ensina (risos) ... e assim tudo!

(falas sobrepostas)

Carolina:E eseeee... como é que tu falo Luã?

Luã: Kit completo

Carolina: Kit completo... e esse kit completo eeee... a gente poderia dizer que ele...ele é importante, assim, não sei...

Diulia: Eu acho que sim, porque se tu tá fazendo a faculdade de dança, é porque tu realmente gosta né, e deixar de lado assim aa, o fato de te apresentar, de fazer a peça ou de até mesmo se tu gosta de ser professora, como tu já é de Educação Física né, ensina aquilo que tu gosta, que é a dança né, acho que é muito importante...

Luã:...e também recebe o olhar do aluno, que tu...

Diulia: Claro!

Luã: Que ela é professora e aluna ao mesmo tempo, então...

Diulia: pior!

Luiza: É aquela coisa... enquanto a gente, tá ensinando, a gente tá aprendendo, a gente tá... é uma troca, certo?!

Kethelen: Sim!

(pausa)

Carolina: Tá! Então eu vou pegar e fazer essa perguntinha, que seria hããããã poderia ser escrita hããããã eu acho que eu meio que eu fiz, mas aí se vocês... ela tem relação com a primeira, mas aí vocês falem o que vier, né...seria (escreva) então, Fale, as sensações e os questionamentos que surgiram (se vocês lembrarem) durante a apreciação do trabalho Quando você me toca, em relação a presença da professora em cena... hããã...mais sobre a memória que vocês (não sei se alguém falou), mas, mais sobre a primeira... a memória que vocês tiveram da sensação no dia mesmo, assim o que... que no dia mesmo passou na cabeça de vocês... sensação... questionamento, assim...

Thainá: Eu acho que pra gente aaa... que teve o estágio com você de dança teve uma diferença porque uma coisa é você tá dançando, super descontraído, outra coisa é você tá ali todo um um...

Wellinton: Coreografia?

Thainá: Não nem isso...

Carolina: Concentração?

Thainá: Mas todo um... tudo que tem por trás da dança... pra gente... pra quem teve aula contigo é muito diferente de vê você na sala descontraída, rindo de todo mundo (risos) e outra coisa lá no palco... com aquela ... com aquele olhar fixo em todo mundo, acho que isso...naão, não

Carolina: Seria uma presença cênica diferente...

Thainá: Sim... foi uma coisa bem diferente!

(Pausa)

Carolina: Alguém mais?

Luiza: acho que é isso que ela falou porqueee hããã dá até pra ter uma relação com a Lys* por causa que ela tá lá na sala de aula, dando aula e tal, aí raramente a gente vê ela tocando (risos) ... aí quando a gente vê, a gente fica, tipo: nossa, não é que ela sabe tocar mesmo?!

(risos)

(falas sobrepostas)

Diulia: porque não tem o costume de ver

Carolina: tipo isso, né, do da aula

Luiza: ela tá ali cobrando a gente, ela sabe como é que é... mas a gente fica tipo aaaahhh

Carolina: Aquela aula de estágio, que eu dava, tipo, aaaaaahhh Então é isso! (risos)

Luiza: (risos)... então é isso... (risos) é essa finalidade da coisa

Diulia: Uma diferença que eu percebi também e que quando vocês descem no espetáculo pra abraçar as pessoas, independente de tu tá com mesmo olhar de todas as outras pessoas, o teu olhar para mim é mais familiar, só que tem umaaa...nooo... Eu olho pro olhar das outras pessoas, assim, querendo ou não dá uma sensação não de medo, mas de recuo, sabe, por causa que, é um olhar mais fixo uma coisa mais, mas o teu não... o teu, pra mim é o olhar de professora, entendeu

Kethelen:... já é mais confortável

Diulia: independente de se o olhar ali que tá fixo, é um olhar familiar, porque eu já te conheço, sabe, então... é mais fácil olhar pra ti...(risos)

(pausa)

(falas sobrepostas)

Carolina: Só...fala... Luã?! Só pra não ficar em cima uma fala da outra...

Luã: não... não...

(risos)

Kethelen: Não... eu queria falar outra coisa, eu não sei descrever a sensação, mas quando tava assim todo mundo se amontoando pra ver aquilo eu fiquei empolgada, porque, cara eu sempre quis mostrar pra todo mundo o que que tu faz, sabe, tipo eu fiquei, gente vai lá gente, vamo vê, a gente vai sentar na frente, eu quero que vocês vejam

Luã: Verdade!

Kethelen: Sabe, eu fiquei gente pelo amor de Deus, eu vou guardar lugar pra vocês, cês vão lá, eu preciso que vocês vejam

(risos)

Kethelen: é que, tipo, hãããã tu chega sempre no primeiro dia de aula, quando tem alguém novo, assim, que tu não conhece assim e fala aaahhh eu faço dança... todo pensa, aaah nosssa dança, mas ninguém tem uma base do que tu faz, do que que é a dança de como ela funciona do que que é ser o artista que faz dança ... aiii... eu queria muito mostrar pra todo mundo o que era isso porque eu entendia, eu entendo o que que é ...aí eu queria que as outras pessoas tivessem essa mesma visão então...e eu fiquei empolgada por que eu queria gente... você tem que ver, vocês tem o que entender o que que é a dança, o que tem por trás de tudo isso, não é simplesmente ficar por aí se mexendo de qualquer jeito, não dança tem... envolve muitas outras coisas em volta de tudo isso, então...fiquei empolgada, né!

(risos)

(pausa)

Carolina: Então...acho que é isso... alguém quer falar mais alguma coisa... sobre qualquer coisa agora, sei lá... obrigada, gente!

Anexos

Anexo A**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO ORAL
MENORES DE IDADE**

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade nº _____, responsável legal pelo (a) menor _____, portador (a) do documento de identidade nº _____, **autorizo** através deste termo, a pesquisadora aluna do curso de Dança-Licenciatura, **Carolina Pinto da Silva** portadora da cédula de identidade nº xxxxxxxxx e do CPF nº xxxxxxxxx, a utilizar fotos que se façam necessárias e a colher depoimentos do menor acima citado sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, LIBERO a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa, acima especificado. Fica ainda AUTORIZADA, de livre e espontânea vontade, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º8.069/ 1990), para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens e depoimentos do (a) menor supracitado (a), não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Pelotas - RS, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do responsável

Anexo B**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu, _____,
nascida em _____ portadora de cédula de identidade de nº
_____, CPF nº _____

autorizo através deste termo, a pesquisadora aluna do curso de Dança-Licenciatura, Carolina Pinto da Silva portadora da cédula de identidade nº xxxxxxxx e do CPF nº xxxxxxxx, a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização de fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisa em questão.

Pelotas - RS, ____ de _____ de 2019.

Assinatura

Anexo C – Narrativa da aluna Kethelen Bilhava

Sempre me encontrei pela área artística de forma geral, mas não sabia como tudo funcionava na prática, visto que em poucos lugares temos esse curso. Então, logo que surgiu o Projeto de Dança Contemporânea (coordenado pelo Carolino), no mês, resolvi entrar sem hesitar algum.

Nas aulas, nos primeiros momentos me sentia vulnerável, pelo fato de ser tímida, e não gostar de me expor. Apesar disso eu resolvi participar do projeto, pois também desejava me encontrar em algo que eu pudesse ser quem eu sou, com minha forma de me expressar sem ser preciso usar a fala (minha maior dificuldade). Apesar de ter a música na minha vida, que é extremamente importante na minha vida, nela não consigo me expressar tanto, pois me prende muito mais as questões técnicas. Enquanto no dança não era tão preocupante. Me sentia tranquila, sem ter a necessidade de esconder nenhum medo, insegurança ou sentimento. Isso também porque o professor Carol sempre soube dirigir tudo com muita compreensão e empatia. Com ele, eu me sentia seguro para me expor.

O fato de a Carol ser professora e ao mesmo tempo artista é de suma importância, já que por mais que podemos ter as aulas, não temos completa noção de que realmente é a arte de dança em si, como é exercitada, o que faz parte dela de fato. Aprendemos nas aulas, como também ao ver o artista em ação, porém de formas diferentes. Ao ver a Carol dançando pelo primeiro vez, foi uma experiência essencial. Ela nos ensina a prática de tudo aquilo que vinhamos aprendendo em aula. Percebemos a sua concentração, como se entregou no momento, os sentimentos e sensações envolvidos. É uma troca, de aprender para ensinar. Ao dirigir uma peça é preciso ter uma percepção de como os bailarinos estão perante o desmembramento, saber como o corpo se move e o processo de montagem no teatro e principalmente na prática. Se torna motivacional ver quem nos ensina a arte, fazendo arte.