

Ana Carolina Quintino dos Santos Baeta

O CAMPO PROFISSIONAL DA DANÇA:
relatos de experiência da atuação de artistas-docentes em Belo Horizonte

Belo Horizonte

2022

Ana Carolina Quintino dos Santos Baeta

O CAMPO PROFISSIONAL DA DANÇA:
relatos de experiência da atuação de artistas-docentes em Belo Horizonte

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Escola de Belas Artes da Universidade Federal
de Minas Gerais como requisito parcial para
obtenção de título de graduação no curso de
Dança – Licenciatura.

Orientadora: Profa. Dra. Graziela Andrade

Belo Horizonte

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA

FOLHA DE APROVAÇÃO

“O CAMPO PROFISSIONAL DA DANÇA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA ATUAÇÃO DE ARTISTAS-DOCENTES EM BELO HORIZONTE”

ANA CAROLINA QUINTINO DOS SANTOS BAETA

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado de Graduação em Dança, como requisito para obtenção de título de Licenciatura em Dança, aprovada em 15/07/2022 pela banca constituída pelos membros:

Orientadora: Graziela Corrêa de Andrade

Examinadora: Nicole Blach

Belo Horizonte, 15 de julho de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Graziela Correa de Andrade, Professora do Magistério Superior**, em 01/08/2022, às 17:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nicole Blach Duarte de Carvalho, Usuária Externa**, em 25/08/2022, às 14:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1646683** e o código CRC **4529223C**.

Referência: Processo nº 23072.245741/2022-93

SEI nº 1646683

À minha mãe que me ensinou sobre a importância da educação.

Aos professores que valorizam a arte e acreditam no potencial transformador da dança.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho é realmente significativa. É o fim de uma etapa de transformação, amadurecimento e aprendizados, permeadas pela arte, pela dança e por meu amor por ambas.

Agradeço, primeiramente, à energia criadora da vida, que me deu inteligência, força e luz para conquistar meus objetivos ao longo do meu caminho com fé, foco e disciplina, mesmo diante de tantas adversidades.

Agradeço à arte e sua existência, porque sem ela, apenas a vida não bastaria.

Agradeço à minha mãe, Maria Paula, meu maior exemplo de mulher e professora, que sempre me mostrou, com muito amor, o valor da educação.

Agradeço às minhas irmãs, Bárbara e Iracema, e minha sobrinha, Lígia, exemplos de mulheres fortes e intelectuais, nas quais sempre me inspiro.

Agradeço aos meus amigos da dança, Marcus, Rayane, Jéssica, Akotirene, Mariana, Eduarda, Thalita, que sempre apoiaram e ouviram minhas ideias, queixas e desabafos durante esse percurso na universidade, além de se fazerem importante nas trocas artísticas e compartilhamentos diários.

Agradeço a todas as alunas e alunos que passaram por mim durante esses anos, as escolas e academias por onde exerci meu papel de professora e me ajudaram a construir a profissional que me tornei.

Agradeço a toda equipe docente do curso de Licenciatura em Dança da UFMG, principalmente Graziela Andrade, Gabriela Christófaró, Raquel Pires e Arnaldo Alvarenga, que foram fundamentais em vários momentos ao longo de todos esses anos.

E por fim, agradeço a mim, meu ser artista, meu ser professora e meu ser humano, por ter conseguido chegar até aqui, sem perder o propósito de conseguir, através da arte, transformar a minha vida e a vida de outras pessoas.

Viva a dança! Viva a arte!

*“O amor sempre nos afastará da dominação em
todas as suas formas.*

O amor sempre nos desafiará e nos transformará.”

bell hooks, 2020.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) propõe pesquisa qualitativa, acerca do campo profissional da dança, apresentando relatos de experiência da autora e de outros três estudantes do curso de licenciatura em dança da UFMG colhidos a partir de entrevistas, que levantam as experiências vivenciadas em atuações docente em academias de dança e escolas regulares em Belo Horizonte, bem como os vínculos empregatícios estabelecidos e as relações interpessoais construídas pelos sujeitos. Através da contextualização do amparo legislativo da dança e também dos órgãos reguladores das profissões no Brasil, este trabalho busca compreender as funções a serem exercidas por estes profissionais. Apresenta ainda a forma como se foi construindo e transformando o campo de atuação do profissional da dança, a partir do surgimento dos cursos de graduação em dança no país e da consolidação do curso de licenciatura em dança na Universidade Federal de Minas Gerais. A partir da reflexão de breves relatos trazidos através das entrevistas aplicadas a estes estudantes, juntamente com as das autoras da dança Isabel Marques, Cássia Navas, Márcia Strazzacappa e Carla Morandi, discutiremos a realidade desses espaços. Levantaremos, juntamente com bell hooks, possíveis soluções de transformação da atuação desses profissionais no contexto da dança em Belo Horizonte.

Palavras-chave: Dança; Campo. Profissional. Atuação. Artistas-Docentes. Belo Horizonte.

ABSTRACT

This Course Completion Work (TCC) proposes a qualitative research, about the professional field of dance, presenting experience reports of the author and three other students of the graduation course in dance at UFMG collected from interviews, which raise the experiences lived. in teaching performances in dance academies and regular schools in Belo Horizonte, as well as the employment relationships established and the interpersonal relationships built by the subjects. Through the contextualization of the legislative support of dance and also of Organs regulatory bodies of the professions in Brazil, this work seeks to understand the functions to be performed by these professionals. It also presents the way in which the field of performance of the dance professional was built and transformed, from the emergence of undergraduate dance courses in the country and the consolidation of the degree course in dance at the Federal University of Minas Gerais. From the reflection of brief reports brought through the interviews applied to these students, together with those of the dance authors Isabel Marques, Cássia Navas, Márcia Strazzacappa and Carla Morandi, we will discuss the reality of these spaces. We will raise, together with bell hooks, possible solutions for transforming the performance of these professionals in the context of dance in Belo Horizonte.

Keywords: Dance; Field. Professional. Actuation. Artists-Teachers. Belo Horizonte.

Sumário

1. Introdução	10
1.1 Campo profissional do artista da dança no Brasil	12
1.2 O profissional da dança segundo Classificação Brasileira de Ocupações	13
1.3 O surgimento dos Cursos de Dança pelo Brasil	15
2. Metodologia	21
2.1 Conhecendo os <i>artistas-docentes</i>	22
3. Discussão	25
3.1 Espaços de atuação	25
3.1.1 Academias de dança	25
3.1.2 Escolas Regulares e cursos extracurriculares	28
3.1.3 Pré-requisitos, vínculos empregatícios e relações interpessoais	33
4. Considerações Finais	38
5. Referências	41
ANEXO	42
APÊNDICE	43

1. Introdução

Esta pesquisa parte de um incômodo pessoal acerca do campo de atuação profissional da dança na cidade de Belo Horizonte e que diz respeito a minha trajetória artística e docente até aqui. Aos 10 anos de idade iniciei nas aulas de Balé Clássico e aos 13 já me tornei monitora da minha *maitre*, ajudando-a nas aulas das crianças menores. Quando completei 15 anos assumi minha primeira turma, numa escola de Educação Infantil, por indicação de minha própria professora.

Aprende-se muitas vezes a ensinar na prática, sem muitas referências pedagógicas, pautando-se apenas na experiência vivida e agregando a ela as estratégias e soluções encontradas nas situações cotidianas. Essa base de conhecimento que se forma, vai amadurecendo aos poucos. Depois de um certo tempo, já me via assumindo turmas com alunas mais velhas dentro deste mesmo estúdio o que me fez perceber minha aptidão e desejo de lecionar, que levaram a escolher o curso de licenciatura em Dança na Universidade Federal de Minas Gerais.

Somente após meu ingresso, em 2013, no curso de licenciatura e meu contato com o entendimento da dança enquanto campo de conhecimento autônomo, e também com a continuidade da minha atuação em academias e escolas regulares, notei com estranhamento, o distanciamento da teoria produzida dentro do ambiente acadêmico, repleta de reflexões e análises coerentes, e a prática vivenciada fora dela.

Este estranhamento aumentava à medida em que eu trocava e compartilhava com meus colegas da universidade sobre as insatisfações e dificuldades encontradas nesses contextos. Desse modo, esta pesquisa parte também do desejo de despertar a consciência dessa realidade de atuação, buscando contribuir com possíveis apontamentos para sua transformação. Por isso, achei necessário convidar companheiros de classe (outros estudantes do curso de licenciatura em dança, que já atuavam também em diferentes contextos) para que, outros pontos de vistas também fossem levados em conta.

Primeiramente, construindo um contexto geral sobre a dança no Brasil, se fazem necessárias a citação do amparo legislativo atual da dança enquanto disciplina: Leis de Diretrizes e Bases, Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Curriculares Nacionais. Depois traremos a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO -, juntamente com MTE – Ministério do Trabalho e do Emprego – que são órgãos responsáveis pelo reconhecimento

das ocupações existentes no mercado de trabalho no Brasil e também pelas normas regulamentadoras no que tange a atuação dos artistas da dança, professores, coreógrafos, entre outras funções que se relacionam com a área.

Posteriormente, será necessária a contextualização do surgimento dos cursos de graduação em dança no Brasil e a forma como impactaram o campo profissional e o entendimento do conceito da dança dentro e fora da universidade. Para contribuir e embasar a discussão proposta aqui, estudiosos e autores da dança serão fundamentais. A doutora, pesquisadora, crítica e professora Cássia Navas nos auxiliará na discussão da arte na universidade pública contemporânea e também nos espaços de ensino informal responsável pela formação dos artistas da dança no Brasil.

Trazendo a discussão para o contexto de Minas Gerais, citaremos o REUNI, Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, ação principal que democratizou o acesso às universidades públicas durante o governo Lula (2003- 2011) e possibilitou a criação do curso de Graduação em Dança na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. O doutor e professor Arnaldo Alvarenga Leite, que auxiliou na criação do curso, contribuirá com seu artigo “Licenciatura em Dança da UFMG: eixos na construção de um caminho” apresentando os itinerários trilhados para a implementação do Projeto Político Pedagógico do curso de dança e assim compreenderemos a abordagem desenvolvida com os estudantes de licenciatura e a forma como impactaram suas formas de atuação fora da universidade.

Esta pesquisa se sustentará principalmente, a partir da minha experiência e dos relatos de três outros estudantes de licenciatura em dança, que chamaremos aqui de *artistas-docentes* - segundo a definição de Isabel Marques, arte-educadora, estudiosa da dança na escola. A abordagem metodológica traça qualitativamente a atuação dos artistas docentes no contexto do campo profissional da dança na cidade de Belo Horizonte dentro das academias e das escolas regulares, através de entrevistas concedidas (APÊNDICE).

A análise e discussão dos relatos foi articulada ao referencial teórico de Márcia Strazzaccappa e Carla Morandi (2012), em que refletiremos sobre situações concretas acerca da formação do profissional da dança, como por exemplo, pré-requisitos exigidos, assim como os vínculos empregatícios estabelecidos e as relações interpessoais que permeiam estes espaços.

Já bell hooks, escritora americana, negra, professora, ativista do movimento antirracista e do movimento feminista, nos auxiliará, inspirada pelas ideias do educador brasileiro

Paulo Freire, na reflexão sobre ideias e possíveis soluções que podem contribuir com a transformação da prática docente nos contextos das academias de dança e escolas regulares, principalmente no que diz respeito às relações interpessoais presentes neles.

A construção desse trabalho também tem o objetivo de contribuir com o levantamento de possíveis discussões acerca do campo profissional da dança. Além disso, insere e atribui ao artista-docente - como o interlocutor entre os espaços da universidade, das escolas e academias – como agente de transformação destes espaços, defendendo a dança enquanto campo de conhecimento e possibilitando, assim, formação de alunos mais críticos, criativos e reflexivos.

1.1 Campo profissional do artista da dança no Brasil

Abordar a dança no Brasil, por mais que sejamos um berço cultural de tradições e vivências artísticas, é um grande desafio. Abordar o ensino de dança ou o campo de atuação profissional do professor de dança no Brasil, então, é adentrar terrenos ainda mais complexos. Por isso, adianto desde já, que vários dos questionamentos feitos nesse estudo, mesmo após sua conclusão, continuarão sem resposta.

Mesmo depois de duas décadas da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, que tornou obrigatório o ensino de Artes na educação básica, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabelece conhecimentos, competências e habilidades essenciais a todos os alunos do Ensino Infantil, Fundamental e Médio; e também com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), de 1997, que compreendem a dança como uma das linguagens da disciplina de Arte, ainda observamos um cenário político e cultural desfavorável para a implementação efetiva desse campo de conhecimento no currículo escolar.

Um pouco mais à frente, em 2016, o governo federal aprovou uma nova redação para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/1996). Nela, foi estipulado o prazo de cinco anos para as escolas adequarem seus currículos, nos quais deveriam constar quatro áreas artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Para isso, a escola deveria contar com professores licenciados em cada uma dessas áreas em seu corpo docente.

Esse prazo se encerraria em maio de 2021, mas, infelizmente, as potencialidades do campo de conhecimento das artes, no qual a Dança está incluída, ainda enfrentam

problemas de ordem social, histórica e política que fazem com que sejam incompreendidas pelos sujeitos do sistema escolar, como os pais, os alunos, os professores e os gestores.

Vários questionamentos surgem acerca dessa problemática: como a dança é trabalhada na escola? Para que serve a dança na escola? Em que locais ela é compreendida enquanto campo de conhecimento? Qual a relevância do curso de licenciatura em dança na formação do artista-docente? Qual o cenário do campo de atuação profissional encontrado por eles?

Antes de definirmos o campo de atuação profissional do artista da dança, é necessário compreender como a legislação brasileira define a profissão do artista em sua regulamentação, ou seja, o que faz o artista da dança, quais funções podem ser exercidas por ele e as subdivisões dessa profissão.

1.2 O profissional da dança segundo Classificação Brasileira de Ocupações

A CBO - Classificação Brasileira de Ocupações -, juntamente com MTE – Ministério do Trabalho e do Emprego - são responsáveis pelo reconhecimento das ocupações existentes no mercado de trabalho no Brasil regulamentadas e também pelas normas regulamentadoras, dispondo de um site de acesso que apresenta todas as informações e legislações aprovadas em todo o território nacional.

De acordo com o site da CBO de 2014, 2628– CBO - os “artistas da dança” são aqueles que:

concebem e concretizam projeto cênico em dança, realizando montagens de obras coreográficas; executam apresentações públicas de dança e, para tanto, preparam o corpo, pesquisam movimentos, gestos, dança, e ensaiam coreografias, podem ensinar dança.¹

Relacionam-se com essa profissão (CBO 2628-5) assistente de coreografia, (CBO 2628-10) bailarino, (CBO 2628-15) coreógrafo, (CBO 2628-20) dramaturgo da dança, (CBO 2628-25) ensaiador da dança e (CBO 2628-30) professor de dança sendo este último um sinônimo para “*maitre* de ballet”.

A partir dessa perspectiva, compreendemos a supervalorização do balé clássico enquanto técnica, em que se torna sinônimo para professor de dança o título de “*maitre*”.

¹ Disponível em: <https://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/2628-artistas-da-danca-exceto-danca-tradicional-e-popular>. Acesso em: 01/07/2021.

O documento de certa forma, afirma que quem é artista, pratica e faz dança também têm a condição de ensinar.

Além disso, a CBO deixa claro que não é exigido escolaridade formal, porém cada vez mais a profissionalização da arte é algo “desejável” e que ter o curso superior na área e “aproximadamente 5 anos de experiência permite que ele desenvolva suas atividades plenamente”.

Neste ponto, podemos questionar: qual curso superior na área de arte seria necessário para o desenvolvimento “pleno” dessas atividades? Sabemos que existem diferentes cursos de graduação, até mesmo o curso de Dança, pode ser encontrado no formato de bacharelado e licenciatura.

Sobre as condições gerais do exercício do artista da dança, a Classificação Brasileira de Ocupações diz que estes profissionais

trabalham nas áreas de criação, pesquisa e ensino. Suas atividades são sempre realizadas em equipe e podem se desenvolver tanto em companhias estáveis de bailado, em que predominam os vínculos formais de trabalho, estabilidade no emprego e possibilidade de construir uma carreira, como em cooperativas ou como autônomos, realizando produções independentes.²

A CBO ainda comenta que os artistas que se denominam autônomos são profissionais que, em geral, se autofinanciam e podem exercer atividades concomitantemente à dança, ou seja, com vínculos em outras áreas de trabalho.

Essa é uma realidade muito comum entre a classe dos artistas da dança. Normalmente, investimos, além de dinheiro, muito tempo também em nossa trajetória artística e docente. São infinitos os cursos, workshops, aulas e seminários para nos mantermos sempre atualizados, e muitas vezes necessitamos buscar outras áreas profissionais para que consigamos arcar com essas escolhas, como veremos mais a frente com os relatos que serão apresentados.

Como vimos, no que tange à ocupação de artista da dança, o professor de dança, se relaciona, com outras ocupações como (CBO 2628-30-2) profissionais das ciências e das artes, (CBO 2628-26) comunicadores, artistas e religiosos, (CBO 2628-262) profissionais de espetáculos e das artes e ainda (CBO 2628) artistas da dança, exceto dança tradicional e popular.

² Disponível em: <https://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/2628-artistas-da-danca-exceto-danca-tradicional-e-popular>. Acesso: 06 jun, 2022.

Sobre as condições gerais do exercício do professor de dança, a Classificação Brasileira de Ocupações define estes profissionais como aqueles que:

concebem e concretizam projeto cênico em dança, realizando montagens de obras coreográficas; executam apresentações públicas de dança e, para tanto, preparam o corpo, pesquisam movimentos, gestos, dança, e ensaiam coreografias, podem ensinar dança.³

Nesta definição, já é possível perceber mais funções coerentes atreladas ao professor de dança. Pesquisa de movimentos e gestos, preparação corporal, ensaios e criações coreográficas são funções esperadas pelo docente.

Desse modo então, ao mesmo tempo em que se enxerga a mudança no currículo escolar, amparada por lei e também com a Classificação Brasileira de Ocupações reconhecendo a profissão de artista da dança e também do professor de dança, a Arte, seus artistas e professores, nunca deixaram de firmar sua existência com a resistência. Se tornam artistas e professores, investindo em sua carreira ao longo de toda sua trajetória de forma independente e, na maioria das vezes, sem auxílio algum com os recursos financeiros.

Através das entrevistas realizadas com alguns estudantes do curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais neste estudo, teremos um pequeno parâmetro das problemáticas e perspectivas existentes na formação desses professores, levantando uma discussão antiga e relevante. Além disso, será possível refletir sobre o cenário profissional atual encontrado por esses estudantes em diferentes contextos na cidade de Belo Horizonte.

Para compreender a formação que esses estudantes vivenciaram na universidade, vamos partir do contexto de surgimento dos cursos de graduação em dança pelo Brasil e a forma como impactaram o cenário profissional da dança, relacionando a dança que acontece na universidade àquela que acontece em outras instituições de ensino formal e não formal.

1.3 O surgimento dos Cursos de Dança pelo Brasil

NAVAS (2007) apresenta a discussão da arte na universidade pública contemporânea. Segundo ela, a maior parte da formação dos artistas da dança ainda está

³ Disponível em: <https://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/262830-professor-de-danca>. Acesso em: 24/07/2021.

sob a tutela do ensino informal e privado que, como sabemos, é acessível somente à uma pequena parte da população brasileira.

Mesmo que existam projetos sociais e outros incentivos de acesso às classes menos favorecidas, ainda são poucos os recursos que se destinam à formação desses estudantes. Sendo assim, de que maneira então este artista chega até a universidade? Quais foram as instituições de ensino que o preparam artisticamente para escolher a dança enquanto profissão?

Para compreender este cenário, é preciso iniciar pelo fim dos anos 1950, quando surge o primeiro curso de graduação em Dança no Brasil na UFBA – Universidade Federal da Bahia. Este, até os dias atuais, configura-se como o curso mais importante para a construção da dança enquanto campo de conhecimento acadêmico e até o ano de 2019 oferecia o único Programa de pós-graduação do país.

Foi somente 30 anos depois, na década de 80, que surgiram mais 4 novos cursos de graduação, na região sul-sudeste, nas seguintes instituições: UNICAMP em Campinas – SP, UNIVERCIDADE no Rio de Janeiro, FAP – Faculdade de Artes do Paraná e também Faculdade Santa Cecília dos Bandeirantes, em Santos, que atualmente não existe mais.

O surgimento desses quatro novos cursos coincide com a aparição em massa de escolas e academias de dança, que NAVAS (2007) chama de “boom do culto ao corpo”. Ainda segundo a autora, num primeiro momento, houve também o aparecimento de cursos de bacharelados em dança que, desse modo, não acompanhavam a produção do mercado de fora da universidade, resultando em um distanciamento da produção em dança que acontecia dentro, daquilo que era produzido fora dela.

Sendo assim, o cenário do ensino de dança na década de 80 nas universidades era de “pressupostos de performance corporal a ser atingida como uma corrida de obstáculos (p. 2. 2007.)” e nas academias e escolas livres de dança os modelos:

se ancoravam em circuitos de difusão de uma das formas da dança cênica ocidental, o balé, onde se privilegia, por exemplo e em muitas de suas produções, somente a quantidade e a qualidade de grandes saltos e piruetas, realizadas à frente de espectadores que chegam a contabilizar, em voz alta, o número de vezes em que tais dinâmicas são realizadas por cada bailarino. (NAVAS, 2007. p.2.)

A autora ainda afirma que nos anos 90 “o significativo aumento de graduações em instituições privadas relaciona-se ao fenômeno de expansão dos centros universitários

particulares e a transformação destes em universidades (p.3)”, o que possibilitou uma infinidade de novas propostas para o mercado da dança.

Se tais circunstâncias estabelecem uma bem-vinda possibilidade de expansão de cursos na área, por outro lado, estabelecem condições propícias para o aparecimento de propostas de todo o tipo, gerando-se processos que terão que ser forçosamente avaliados no decorrer dos próximos anos. Neste panorama, o incentivo à implantação de graduações públicas em dança, a partir de seus pressupostos básicos como área de conhecimento, capazes de dar continuidade a toda uma construção no setor, além de marcarem o ensino, a pesquisa e a extensão, eixos da atividade acadêmica completa, por inovações e avanços na área, deve contribuir enormemente para o estabelecimento de novas proposições globais. (NAVAS, 2007. p.3.)

Trazendo para o contexto de Minas Gerais, desde os anos 2000, na Universidade Federal de Viçosa – UFV -, foi aprovada pelo Conselho de Pesquisa e Extensão – CEPE – a oferta do curso de bacharelado e licenciatura em Dança, disponibilizando 25 vagas, sendo o único do estado até o surgimento do curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais em 2008.

Em 2007 o governo federal instituiu o REUNI, a partir do Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, ação principal de democratização do acesso às universidades públicas do governo Lula (2003- 2011). A meta desta ação era expandir a oferta de acesso e permanência aos estudantes no nível superior.

As diretrizes do programa eram:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007, s/p).

Cada universidade, então, elaborou, de acordo com seus interesses e anseios, seu próprio plano de ação que seria submetido à aprovação do MEC- Ministério de Educação e Cultura – proporcionando diferentes formatos do programa pelo território nacional.

Segundo as autoras Lima e Machado (2016), a Universidade Federal de Minas Gerais apresentou ao MEC no ano de 2008 um plano que:

previa a implantação de 30 novos cursos e a ampliação da oferta de vagas em outros 24, no período entre 2008 e 2011. Além da ampliação do número de vagas

em cursos de graduação já existentes e da oferta de novos cursos, determinava o crescimento das iniciativas de mobilidade estudantil, maior flexibilização dos currículos, integração entre graduação e pós-graduação, aumento da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, conforme orientação do próprio REUNI. (LIMA e MACHADO, 2016. p. 394)

O plano propunha que entre os anos de 2008 e 2011 as metas fossem também ampliar o ingresso dos alunos no mestrado e doutorado, expandir a oferta, principalmente dos cursos noturnos, introduzir meios que reduzissem a seletividade social do vestibular, propor cursos que contribuíssem para as demandas emergentes da atualidade e equidade social.

Constatou-se que a UFMG cumpriu praticamente todas as metas propostas e, foi neste contexto, que no ano de 2008, na Escola de Belas Artes – EBA –se implementou o Curso de Licenciatura em Dança, no turno da noite, com oferta de 20 vagas, anualmente.

A partir de uma comissão formada pelos professores Arnaldo Alvarenga, Lúcia Gouvêa Pimentel e Mônica Medeiros Ribeiro, que há muito almejavam a criação do curso de Licenciatura em Dança na Escola de Belas Artes, pesquisaram a fundo qual seria a estrutura curricular que desejavam oferecer ao futuro corpo discente e criaram um PPP - Projeto Político Pedagógico - com abordagens bem específicas.

O doutor, professor e pesquisador Arnaldo Alvarenga contribuiu com seu artigo “Licenciatura em Dança da UFMG: eixos na construção de um caminho”⁴ apresentando os itinerários trilhados para a implementação do Projeto Político Pedagógico do curso de dança:

cujas bases levam em conta a existência de um conhecimento inerente à experiência do aprendiz no e pelo corpo, ou seja, os aspectos tanto materiais como humanos do corpoaluno, bem como os princípios que podemos encontrar na fundamentação de toda a formação corporal de dança, buscando contribuir para a construção de procedimentos formativos de dança que venham a fazer parte da cesta básica oferecida para a educação básica brasileira. (LEITE, 2016, p. 139.)

No seu artigo, Arnaldo esclarece que os professores decidiram, portanto, incorporar técnicas consagradas de Educação Somática com abordagens corporais surgidas no final do século XX. Técnica de Alexander, Pilates e *Body Mind Centuring* (BMC) foram

⁴ Artigo publicado no IX Seminário de Dança: Graduações no Brasil que será que será?, pelo Instituto do Festival de Dança de Joinville em 2016, em que nomes importantes da pesquisa em dança discutem assuntos acerca dos cursos superiores de dança pelo país.

algumas delas que paralelamente às técnicas tradicionais como balé, danças modernas e contemporâneas permitiriam uma formação híbrida ao profissional da dança.

LEITE (2016) diz que:

Outro aspecto a ser ressaltado é que a dança do fim do século XX e início do século XXI, e aqui me refiro à dança contemporânea – na continuidade de propostas já apontadas a partir dos anos 1970 –, passou a valorizar cada vez mais a expressão individual do artista como criador e intérprete nos processos de criação e também nos aspectos formativos, ao absorver treinamentos de outras áreas, rompendo fronteiras expressivas do corpo, resultando numa diversidade de danças, carecendo de novas metodologias de pesquisa e de professores com formação abrangente no que tange à interseção entre teoria e prática e à intertransdisciplinaridade, tanto para a aplicação em processos criativos como em processos de ensino e aprendizagem. (LEITE, 2016, p. 139)

Então é a partir dessa oferta de uma formação abrangente, que une teoria e prática nas relações de processos criativos que o curso de licenciatura em dança entra no contexto de formação dos artistas de Belo Horizonte. LEITE (2016) ainda resalta que o sistema de aprendizagem proposto será:

regido pela troca de informações, pela interdisciplinaridade, pelo reforço da autonomia discente, pelo desestabelecimento de antigas hierarquias presentes nos modelos de ensino, pela comunhão entre teoria e prática e entre artista e professor, proporcionando ao futuro profissional o reconhecimento dos conceitos e das práticas vigentes, em diálogos tanto no âmbito criativo como nos atos pedagógicos, abordando a dança como manifestação artística, produtora de conhecimento em toda a sua diversidade. (LEITE, 2016, p. 139.)

Desse modo, os alunos que ingressam no curso de dança vão compreendendo, à medida que vivenciam as disciplinas que compõem a grade curricular, o conceito da dança enquanto campo de conhecimento, autônomo, componente da cesta básica educacional, direito de acesso a todos os estudantes durante suas trajetórias escolares. E é justamente esse o momento em que considero o divisor de águas na formação do estudante de licenciatura em Dança.

“O que fazer para o jantar?”, fala continuamente repetida pelo professor Arnaldo Alvarenga. Nas aulas das primeiras disciplinas teóricas do curso ele sempre nos alertou sobre os terrenos instáveis do campo profissional da dança e que o caminho, muitas vezes sonhado e romantizado, é incompatível com a realidade da dança e do ensino de dança no Brasil, incluindo, é claro, a cidade de Belo Horizonte.

Esse alerta, se torna um divisor de águas, fazendo com que o estudante/professor se enxergue entre a certeza da escolha feita pela arte e pela dança ao longo de toda sua trajetória artística - sem desconsiderar relevância dessa escolha para o futuro do ensino da

área no país - e a noção da realidade do campo de atuação profissional, que faz com que ele precise, muitas vezes, migrar para outras áreas de atuação.

Segundo LEITE (2016) “a expectativa é que essa formação faça com que o educando perceba e valorize o papel social da arte e do seu ensino (p.141)”. Compreendido isso, pergunta-se: quais espaços de atuação possibilitam ao professor o exercício de seu ofício coerentemente? De que maneira podemos dialogar e contribuir para a reflexão e melhora do campo de atuação dos professores de dança?

Todas essas perguntas orientarão nossa discussão sobre a forma como os âmbitos de formação profissional dos artistas da dança e o ensino superior em dança estão interligados, percebendo como a arte de forma geral, e também a dança, ainda é inacessível a muitos - senão à maioria - sujeitos da educação regular, principalmente partindo do pressuposto que para que um estudante ingresse no curso de graduação em dança é imprescindível que ele possua uma trajetória artística ou uma mínima experiência vivenciada em locais fora das escolas regulares, fazendo com que escolas livres, academias de dança, projetos sociais, cursos profissionalizantes ou demais instituições sejam fundamentais na construção do *artista-docente*.

MARQUES (2001) nos traz o conceito de *artista-docente* sendo “aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo (MARQUES, 2001, p.112)”, o que, como veremos, denomina muito bem os sujeitos que, a partir de seus relatos, nos darão informações sobre o campo de atuação profissional da dança em Belo Horizonte.

2. Metodologia

Esta pesquisa pode ser caracterizada como qualitativa, na qual se opera a partir de relatos de experiência que foram colhidos a partir da ferramenta de entrevistas, buscando levantar narrativas e dados acerca da atuação dos artistas docentes no contexto do campo profissional da dança na cidade de Belo Horizonte.

Esse tipo de metodologia “ajuda compreender o processo de experimentação clínica e explica por que uma intervenção, às vezes, não é positiva (MARCONI e LAKATOS, 2017. p.129.)”. Por se tratarem de companheiros de classe (artistas-docentes), é importante ressaltar a existência de uma relação de amizade entre a autora e esses estudantes, em que inúmeras trocas permearam nossas experiências vivenciadas durante nossa trajetória dentro da universidade, o que não interfere na qualidade da pesquisa, pois na metodologia qualitativa “o pesquisador pode valer-se das técnicas de entrevista, história de vida, observação, psicanálise e outras de relação pessoal. O importante é deixar o pesquisado falar livremente e descobrir-lhe as tendências espontâneas (MARCONI e LAKATOS, 2017. p.129.)”.

Um levantamento bibliográfico sobre o surgimento dos cursos de graduação em dança pelo Brasil se faz necessário, para que exista uma contextualização acerca do cenário da dança em Belo Horizonte.

Para iniciarmos a apresentação será necessário trazer, além da minha experiência, os relatos desses estudantes de licenciatura em dança, que chamaremos aqui, segundo a definição de MARQUES, de *artistas-docentes* (*AD1*, *AD2* e *AD3*, de forma abreviada). Tratam-se de duas mulheres e um homem, com idades entre 28 e 33 anos e experiências artísticas e docentes em diferentes estilos de dança.

O critério de escolha partiu justamente dos pontos em comum entre nós, que enquanto estudantes de licenciatura em dança da UFMG que ainda não concluíram o curso, mas que já atuam no campo profissional da dança há mais de 10 anos como professores em diferentes tipos de instituição (academias de dança, escolas regulares, projetos sociais, entre outros), dividíamos praticamente as mesmas vivências e queixávamos das mesmas narrativas existentes nesses espaços, o que muito me incomodava.

A entrevista (APÊNDICE) foi realizada de forma online, no ano de 2021 e gravada em formato de vídeo e transcrita em forma de texto. As perguntas foram direcionadas para

traçar uma narrativa entre suas trajetórias artísticas e docentes, de modo que conheçamos seus lugares de fala, seus primeiros passos na dança e estilos com os quais trabalham com seus alunos.

À medida que os relatos se desenrolam, conseguiremos caracterizar os tipos de instituições de ensino onde atuam, fazendo um recorte com a realidade enfrentada, levantando uma pequena mostra das problemáticas recorrentes e dificuldades no exercício docente encontradas por esses *artistas-docentes* nesses espaços.

2.1 Conhecendo os *artistas-docentes*

Considero-me um ser dançante desde de sempre. Mas foi aos 10 anos, em um estúdio de dança próximo a minha casa, que iniciei meus estudos no Balé Clássico. Aos 13 já me tornei monitora da minha *maitre*, ajudando-a nas aulas das crianças menores, pois ela já me considerava um destaque enquanto bailarina. Quando completei 15 anos assumi minha primeira turma, numa escola de Educação Infantil, por indicação de minha própria professora.

Lembro de encarar diversas situações com muita inexperiência, além de reproduzir tudo o que via minha *maitre* realizar em sala de aula, propondo as mesmas atividades e utilizando muitas vezes até as mesmas músicas. Pouco tempo depois, já havia assumido turmas com alunas um pouco mais velhas dentro do estúdio, enxergando a partir desse momento minha aptidão para à docência.

Quando cursava o ensino médio, visitei a mostra de profissões oferecida pela UFV- Universidade Federal de Viçosa e conheci o curso de graduação em dança, lá sendo oferecida as modalidades tanto da licenciatura, quanto do bacharelado, como já mencionado aqui.

Até este momento, tinha a consciência que não seria uma bailarina profissional e que trabalhar enquanto artista, principalmente como bailarina clássica – que até então era minha única vivência- com meu biotipo corporal, era praticamente impossível. Por isso, ao ver aqueles estudantes da UFV eu decidi que gostaria de vivenciar experiências como as que eles apresentaram, iniciando meus estudos para me tornar professora de dança. Escolhi, portanto, o curso de licenciatura em Dança na UFMG, que só oferecia essa modalidade e

era muito próximo da minha residência, no qual ingressei no ano de 2013, aos 18 anos de idade.

Desde que entrei na universidade, percebi o quanto era rasa minha experiência no que diz respeito à prática docente e busquei oportunidades para dar aulas nos mais diferentes contextos escolares. Trabalhei em diferentes regiões de Belo Horizonte, escolas livres, academias, escolas regulares e até estagiei no projeto da Escola Integrada oferecido pela PBH – Prefeitura de Belo Horizonte, na Escola Municipal Lídia Angélica.

A medida em que ia cursando as disciplinas da grade curricular, fui percebendo cada vez mais o quanto era sério e necessário o trabalho do artista-professor-pesquisador e abracei a educação e a prática docente como modo de vida. Até os meus 26 anos trabalhei unicamente com o ensino de dança. Até este momento, não havia tido a necessidade de trabalhar em outras áreas de atuação para complementar minha renda salarial.

O *ADI*, de 33 anos, natural de Itabira, interior de Minas Gerais, ingressou no curso de licenciatura em Dança no ano de 2013. Iniciou sua trajetória artística no Balé Clássico, mas hoje tem experiência também no Jazz e na Dança Contemporânea. Atualmente trabalha exclusivamente com arte-educação.

É diretor e professor de uma academia de dança em sua cidade, além de ministrar aulas em uma academia de dança em Santa Luzia, região metropolitana de Belo Horizonte, e um projeto social da capital.

O ponto de partida de sua prática docente também foi seu destaque enquanto bailarino, que em pouco tempo, sem qualquer formação, o fez tornar monitor de sua professora na academia onde fazia aulas. Ele conta que em menos tempo ainda, já estava assumindo alguns grupos na igreja onde frequentava e em outras academias. Hoje ele olha para trás e reconhece sua “irresponsabilidade” em iniciar seu trabalho docente dessa forma. Porém conta, que logo depois iniciou a construção de sua formação enquanto professor.

A *AD2*, de 28 anos, natural da cidade de Belo Horizonte, ingressou no curso de licenciatura em Dança no ano de 2014. Iniciou sua trajetória artística na Dança do Ventre, mas depois passou por grupos tradicionais de Quadrilha.

Também trabalha exclusivamente com Dança, atualmente em academias e um projeto social. Ela conta que no início de sua trajetória artística não existia na cidade nenhum curso profissionalizante de Dança do Ventre, nem para artistas e nem para professores.

Percebendo sua inclinação para a área, se destacando também enquanto bailarina, já havia assumido turmas do estilo em algumas academias, fazendo com que seus primeiros passos na atuação docente fossem a partir da inexperiência, como ela mesma define.

O *AD3*, de 33 anos, natural de Belo Horizonte, ingressou no curso de licenciatura em Dança no ano de 2013. Atualmente trabalha exclusivamente na área, mora em Governador Valadares e é diretora da sua própria academia de dança, mas ao longo de sua trajetória teve experiências em diferentes contextos.

Iniciou sua trajetória artística no Balé Clássico, numa academia na região metropolitana de Belo Horizonte, e, como os outros entrevistados, logo se tornou monitora das aulas de sua professora, confessando que não tinha maturidade para assumir esse cargo.

Seguiu com sua carreira de bailarina passando por um dos únicos cursos técnico profissionalizante da capital, o Cefart – Centro de Formação Artística e Tecnológica, oferecido pela Fundação Clóvis Salgado, no Palácio das Artes, e posteriormente pelo GDM - Grupo Mineiro de Danças Clássicas. Foi só no GDM que recebeu o encorajamento de sua *maitre* para investir na carreira de professora.

De uma forma geral, este é o perfil dos entrevistados que contribuíram com essa pesquisa. Ao decorrer do texto, será possível relatar suas experiências dentro desses espaços de atuação, os vínculos empregatícios que se estabelecem, além das relações interpessoais existentes no mercado profissional da dança.

3. Discussão

3.1 Espaços de atuação

A partir da discussão iniciada no primeiro capítulo acerca das funções esperadas de um profissional da dança segundo a Classificação Brasileira de Ocupações, o conceito de dança enquanto campo de conhecimento abordada no curso de licenciatura em dança na UFMG e também a através dos relatos dos *artistas-docentes* aqui entrevistados, levantaremos informações neste capítulo sobre os espaços de atuação profissional existentes na cidade de Belo Horizonte para o exercício prático deste estudante de licenciatura em dança, que já atua como professor de dança no mercado.

Compreendemos que, mesmo que a graduação em dança seja direcionada principalmente para a atuação nas escolas regulares, também temos os projetos sociais, as escolas livres de dança, os cursos extracurriculares, as academias, os cursos profissionalizantes, entre outros, como principais campos de trabalhos que desenvolvem a dança e formam artistas na cidade de Belo Horizonte.

Neste estudo, focaremos na caracterização do campo de atuação das academias de danças, escolas regulares e cursos extracurriculares, espaços comuns a todas as narrativas dos artistas-docentes apresentadas nas entrevistas. Deste modo, poderemos refletir sobre quais desses espaços compreendem a Dança enquanto campo de conhecimento autônomo e também quais experiências têm sido vivenciadas pelos artistas-docentes, trazendo à tona uma reflexão sobre a condição de trabalho desses profissionais, a construção das relações interpessoais e a maneira como refletem em sua atuação.

3.1.1 Academias de dança

Compreendemos que as trajetórias dos *artistas-docentes* que trazem seus relatos neste trabalho iniciaram-se em espaços de academias de dança, que de um modo geral, são os locais mais procurados quando existe o desejo de desenvolver alguma modalidade técnica, tais como: Balé Clássico, Jazz, Dança do Ventre, ou seja, normalmente desenvolvem o aperfeiçoamento em dança, a partir de um repertório específico de movimento.

MARQUES (1997) reflete sobre o ensino de dança que se constrói nesses espaços das academias, afirmando que podem ser

verdadeiras prisões dos sentidos, das ideias, dos prazeres, da percepção e das relações que podemos traçar com o mundo. De fora para dentro, regras posturais baseadas na anatomia padrão, sequências de exercícios preparadas para todas as turmas do mesmo modo, repertórios rígidos e impostos (por exemplo, as festinhas de fim-de-ano) podem estar nos desconectando de nossas próprias experiências e impondo tanto ideais de corpo (em forma e postura) quanto de comportamento em sociedade. (MARQUES, 1997, p. 24.)

A discussão sobre o bailarino que se destaca artisticamente em sua escola e ganha “passe livre” para exercer o papel docente, sem espaço para reflexão, reproduzindo práticas docentes aprendidas com seu professor não é recente e vem sendo levantada há tempos pela autora Isabel Marques.

Negando-se a rever conceitos de educação e de ensino e aprendizagem, muitos artistas reproduzem acriticamente aquilo que aprenderam tacitamente com seus mestres. Criam sequências novas, mas com sequelas eternas para os alunos e crenças antiquadas no que diz respeito à educação do ser/estar contemporâneo. Se houver qualquer relação entre o ensino de dança e um processo de educação crítico e transformador, não, não basta ser artista para ser professor. (MARQUES, 2014, p. 3 e 4.)

Os relatos dos *artistas-docentes* entrevistados evidenciam justamente essa característica presente no mercado da dança. O resultado do atropelamento de uma formação docente consciente e bem sustentada é a reprodução do ensino vivenciado por eles, sem uma reflexão crítica sobre a metodologia e abordagem utilizadas em sala de aula.

De acordo com MARQUES (2001) é justamente essa ideia de “bom artista” que não teve nenhum contato com métodos de ensino ou qualquer literatura pedagógica que faz com que aumente ainda mais o abismo entre arte e educação. Pode ser que após tantos anos, a autora ainda não pense dessa mesma forma, porém percebemos que ainda é uma situação muito comum e vivenciada pelos artistas-docentes que contribuíram aqui para este estudo.

Outro ponto importante na discussão do ensino de dança nas academias é a força do tradicionalismo e conservadorismo em relação aos

conceitos de corpo, de arte, de tempo e de espaço desenvolvidos por muitas instituições de ensino de dança no Brasil e no exterior são muitas vezes avessos às transformações radicais que a dança sofreu nas referidas décadas. Em âmbito profissional ou profissionizante, técnicas, conceitos e metodologias para o ensino de dança que imperavam nos séculos XVIII e XIX voltam a ser considerados e reconsiderados como formas de ensino indispensáveis para a formação do dançarino. (MARQUES, 2001, p.27.)

MARQUES (2001) ainda ressalta que as academias de dança encontram um “reforço em grande maioria das escolas formais que ainda não abandonaram esta filosofia de ensino (o enciclopedismo, o tecnicismo, o aluno tábula rasa, etc.) MARQUES, 2001, p.27.)”. Portanto, o que mais encontramos em academias de dança é justamente

diretor-coreógrafo como aquele que ainda dita regras e movimentos – executáveis ou não – ao seu corpo de baile. É semelhante àquele professor que não pressupõe interlocução e/ou questionamento por parte de seus alunos, pois está interessado, primordialmente, na transmissão pura e simples do conhecimento. (MARQUES, 2001, p.105)

A autora ainda diz que “corpos nesta situação de ensino-aprendizagem são continuamente ameaçados caso as regras não sejam estritamente seguidas: contracenam com o fantasma da censura, do desemprego, da perda de papéis em destaque (MARQUES, 2001, p.106.)”. Os AD1 nos conta que se sentia em muitos momentos como “uma máquina de dar aula, de fazer aula, de receber aluno e não um ser humano, mas uma coisa”, o que traduz muito a cobrança pelos resultados por parte das academias e não pelos processos vivenciados em sala de aula.

Em minha experiência, sempre senti pouquíssima abertura para a proposição de novas didáticas e atividades de ensino que fugissem desses conceitos de corpo e arte levantados por MARQUES. Até mesmo o uso de músicas já me foram barradas de serem colocadas, por fugirem das temáticas de “princesas e fadas” que geralmente são trabalhadas com as crianças (na sua grande maioria meninas), nas aulas de balé clássico.

Já passei por algumas situações em que levantava novas temáticas de espetáculos, propunha novas formas de criação e diferentes atividades de experimentação, dando espaço para a reflexão dos alunos em sala de aula e acabei sendo julgada, mal compreendida e criticada por outros colegas de trabalho e também pelos donos das academias. Houveram situações em que fui desligada por não estar “de acordo” com o perfil da academia de dança. Em outras fui chamada de “insubordinada” por questionar uma conduta do diretor.

O AD3 também traz uma fala nesse sentido em sua entrevista, dizendo que “quando você foge da curva, você sai do mercado de trabalho” e ainda ressalta a existência do “preconceito da classe artística sobre os professores que fazem ou se formaram no curso de licenciatura em Dança”, limitando muito a abertura de diálogo e troca entre estes sujeitos.

MARQUES (2001) destaca que

Professores assumem papéis de diretores de dança e de coreógrafos ditadores de verdades sobre o corpo e sobre a dança, prescritores de regras e comportamentos sobre o indivíduo na sociedade. Esses professores/diretores-coreógrafos são incapazes de dialogar e ouvir, de trocar e de construir com seus alunos/intérpretes o conhecimento sobre dança – que vai muito além da dança. (MARQUES, 2001, p.107.)

O que se apresenta portanto, a partir dos relatos trazidos pelos *artistas-docentes*, é que o contexto das academias de dança está longe dos conceitos do campo de

conhecimento da dança apresentados na perspectiva do curso de licenciatura em Dança na UFMG. Em que medida o que se ensina na universidade contribui para a atuação profissional em escolas livres de dança?

Os *ADI* e *AD3* relatam também a exigência em muitas dessas academias de cursos específicos de professores cada um dentro de sua modalidade, mesmo após o ingresso na universidade. Exigência essa, sem nenhum subsídio ou auxílio financeiro para tal formação continuada, o que caracteriza uma trajetória de formação de investimento individual e independente, confirmando os parâmetros da CBO- Classificação Brasileira de Ocupações, mencionados no primeiro capítulo.

Já o *AD2* nos conta que houveram escolas que auxiliaram com os custos de cursos e workshops que julgavam necessários para o seu exercício docente, mas ressalta que isso era comum de acontecer principalmente porque dentro do estilo da Dança do Ventre, no qual atua, o prestígio dos professores que fizeram cursos ou dançaram no exterior é sempre maior, colocando-os em um patamar mais valorizado, em detrimento dos outros professores, que acabavam atraindo mais alunos para suas turmas por conta dessas experiências internacionais.

De todo modo, é necessário compreender que a dança está presente em diversos contextos e que podem-se questionar e criticar as práticas executadas neles. Porém, elas seguem objetivos específicos vinculados às propostas de cada lugar. Acredito ser fundamental ter clareza e coerência daquilo se busca e do local onde se escolhe procurar.

3.1.2 Escolas Regulares e cursos extracurriculares

Nesta seção, vamos considerar as aulas de dança oferecidas dentro de escolas regulares, que podem ser encontradas como disciplina da grade curricular ou também como atividades extracurriculares oferecidas no contraturno, ou seja, no período antes ou após as aulas regulares dos alunos.

Normalmente, as aulas de dança que acontecem no contraturno estão vinculadas às academias de dança ou “escolinhas de esporte”. As escolas regulares estabelecem parcerias com essas instituições, de modo que facilite a rotina das crianças e dos pais para que elas participem dessas atividades.

Em poucos casos, a direção da escola estabelece um contrato de trabalho diretamente com o professor, como nos contam os entrevistados. Quando isso ocorre

percebe-se uma maior facilidade de abertura para o diálogo e para a troca no que diz respeito ao conteúdo das aulas, metodologias e apresentações.

Quando as aulas não acontecem dentro da grade curricular, entendemos que se limita, de forma considerável, o acesso dos alunos às aulas de dança, principalmente pelo investimento financeiro necessário (mensalidade, uniforme, apresentações). Mais ainda se a modalidade que for oferecida, por exemplo, seja balé clássico, afunilando o acesso à modalidade, devido a todos os estereótipos existentes sobre a dança ser algo apenas do universo “feminino”, mais direcionada para as meninas. Normalmente as academias e “escolinhas de esporte” parceiras dessas escolas, oferecem aulas de esportes como futsal e lutas, onde a procura é majoritariamente de meninos, e também aulas de dança, que normalmente incluem as modalidades de balé clássico e jazz, onde praticamente todas as alunas são meninas, mas não aprofundaremos nessas questões aqui nesse estudo.

Ao longo da minha trajetória docente, trabalhei em algumas escolas regulares, como professora da grade curricular na Educação Infantil. Essa aula era oferecida como aula de balé direcionada apenas às meninas, reforçando novamente os estereótipos de gênero já mencionados aqui. O que nos interessa neste ponto é compreender a maneira como a oferta das aulas de dança vão se limitando dentro do contexto da escola regular.

Dentro das escolas regulares, era palpável a invisibilidade da minha atuação em diversos sentidos e situações. Nas escolas onde ministrava aulas de balé semanais, ou seja, estava presente na escola apenas uma vez na semana, as outras professoras e os outros alunos me chamavam de “tia do balé” por nem mesmo saberem meu nome.

Foram incontáveis as vezes em que cheguei nessas escolas e o espaço que eu utilizaria para dançar com as crianças era sujo, inutilizável. Ninguém se lembrava que as aulas de dança, de todas as turmas da escola, aconteceriam naquele dia. Em muitas situações eu simplesmente não tinha qualquer espaço disponível para que a aula de dança pudesse acontecer. Isso fazia com que grande parte do horário da aula, fosse tomado apenas para resolver o lugar adequado que poderíamos utilizar, o que interferia consequentemente, no andamento do meu planejamento.

Em relação aos materiais didáticos necessários para aulas, os entrevistados relatam a “luta” para simplesmente conseguir um som. Quando se fazia necessário um material físico, como adereços, bolas, colchonetes, era necessário pedir com muita antecedência e dependendo do que fosse, muitas vezes não era disponibilizado. Os artistas-docentes relatam já precisaram gastar de seu próprio dinheiro para comprar o material necessário.

Falando da atuação em escolas regulares, os entrevistados trouxeram suas

percepções de como a aula de dança se tornava importante a partir do momento em que era necessário se preparar para alguma festividade ou celebração do calendário escolar.

Essa discussão não é novidade no mundo da dança. MARQUES (1999) no fim da década de 90, já levantava questões sobre a falta de preparo e apoio sofridas pelo professor e, através dos relatos dos *artistas-docentes*, percebemos o quanto os professores seguem enfrentando as mesmas dificuldades.

O professor, desamparado, e muitas vezes altamente despreparado, exige que os alunos reproduzam, copiem e sigam aquilo que arduamente criou ao assumir suas funções impostas de diretor-coreógrafo; coelhinhos da páscoa, caipiras juninos, índios folclóricos, flores da primavera, presentes de natal, baianinhas e piratas de carnaval dançam, assim suas “coreografias” para agradar pais e professores, diretores de escolas e supervisores de ensino. Deste modo hierarquias não questionadas e saberes tradicionais sobre o mundo da dança são reproduzidos no ambiente da escola sem que se perceba tudo aquilo que está por trás, enredado, indissociado a esses processos e produtos coreográficos aparentemente “inocentes” e “focos”. (MARQUES, 1999, p.107.)

A discussão sobre o que se é o trabalho na aula de dança dentro da escola continua. Outra autora importante para falar sobre esse contexto é Márcia Strazzaccappa, que em seu livro, *Entre a Arte à Docência: a formação do artista da dança*, juntamente com Carla Morandi, apresenta diferentes artigos que analisam situações concretas da formação deste profissional.

Segundo Strazzacappa, a realidade que encontramos nas aulas de dança dentro das escolas regulares está muito associada às festividades, que fazem com que a dança já surja em “formas de ensaios”, que resultam numa criação sem processo de elaboração corporal, além de se tornarem mera “reprodução do movimento” (p.75).

O *entrevistado 3*, por exemplo, conta que possui experiência dentro de escolas regulares, e que a atuação dentro da grade curricular, na maioria das vezes, acontece apenas na educação infantil e destaca ainda que, à medida que as crianças vão avançando nos anos escolares, lhes são tiradas ou diminuídas justamente as aulas que desenvolvem habilidades artísticas e corporais.

Ele ainda exemplificou uma situação ocorrida em sua trajetória. Em uma das escolas regulares em que trabalhou, nomearam-no como professor de dança da Ed. Infantil pouco tempo depois de sua primeira apresentação de dança na escola. A direção percebeu o quanto suas aulas agregavam valor às apresentações artísticas de fim de ano e, conseqüentemente, deixava os pais dos alunos felizes e satisfeitos, refletindo no número de matrículas no ano seguinte.

Strazzcappa (2002) levanta também a questão de como esses projetos possuem uma “amplitude de propostas”, em que “tudo cabe num projeto de dança na escola” e ainda descreve:

Havia projetos que iam do simples “criar um grupo de dança para se apresentar nas festas da escola e da comunidade” ao complexo “libertar o mundo com a dança”. Outros projetos utilizavam termos científicos para justificar de forma mais convincente a importância da dança na escola, como proporcionar desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e psicomotor das crianças, ou aumentar sua autoestima, suas capacidades expressivas e criativas”. Há ainda os projetos que objetivam “reforçar pela dança os conteúdos de outras disciplinas, como matemática (estudo das formas geométricas com o corpo), português (estudo das letras do alfabeto, fruição do movimento), estudos sociais (vivenciar noções espaciais e rítmicas – tempo), entre outras”. (STRAZZACAPPA, 2002, pg.19.)

É como se o cenário encontrado pelo professor fosse sempre entre dois extremos: de um lado a dança como solução de todos os males e de outro lado a dança em sua versão utilitária e instrumental, como facilitadora da “apreensão direta de conceitos de outras disciplinas (p.19.)”.

Tanto na prática das atividades extracurriculares, quanto nessas aulas que acontecem no contexto da educação infantil - com duração de 50 minutos e às vezes, apenas 1 vez na semana, como contam alguns dos entrevistados) - o cenário para o desenvolvimento de uma dança capaz de explorar toda essa gama de benefícios, como citado por STRAZZACAPPA (2002), fica praticamente utópico e distancia ainda mais o professor da concretização de uma possível dança dentro do contexto escolar.

STRAZZACAPPA (2002) discute sobre o caráter dessas atividades extracurriculares servirem também para “ocupar o tempo ocioso das crianças para impedir qualquer outra ocupação do tempo”, ficando claro que “não é uma questão de formação”, mas sim de “ocupar o tempo das crianças(p.21)”

Mesmo assim, STRAZZACAPPA (2002) afirma que:

A realização de projetos de ensino de dança em escolas deve ser incentivada, uma vez que a escola é uma instituição reconhecida pela comunidade e que tem infraestrutura física básica para sua concretização (salas de aulas e aparelho de som). Porém, para evitarem os riscos trazidos pela realização de projetos isolados, as escolas deveriam definitivamente incorporar o ensino de dança na grade curricular. (STRAZZACAPPA, 2002, p.21.)

Os artistas-docentes aqui entrevistados relatam pontuais atuações dentro da grade curricular dos alunos, que normalmente aconteceram dentro do Ensino Infantil, desenvolvendo a linguagem corporal, como já citado anteriormente. Eles raramente viram

a dança trabalhada enquanto disciplina para os alunos do ensino fundamental. Ainda encontramos na escola a disciplina Arte, ministrada por um professor geralmente formado na área de Artes Visuais ou até mesmo na Pedagogia que assume essas aulas.

O *AD2* afirma que sua experiência em escolas regulares se deu apenas através das disciplinas obrigatórias de estágio exigidas pela grade curricular do curso de licenciatura em Dança.

Normalmente nessas disciplinas, acompanhamos professores de Arte nas escolas regulares, percebendo que pouquíssimos deles desenvolvem qualquer conteúdo da linguagem da dança em suas atividades, focando majoritariamente em conteúdo das artes visuais. Nesse contexto, também vemos a dança sendo importante apenas em trabalhos em que serão apresentadas danças para celebrações da escola.

STRAZZACAPPA (2012) também discute sobre esse assunto, destacando que além da necessidade de abertura de novos concursos públicos para professores de dança, é preciso uma mudança na concepção de arte.

secretários estaduais, municipais de educação, diretores, supervisores e professores da escola devem se conscientizar de que a aula de arte não se resume a atividades de desenho e pintura, e que o ensino de arte é parte integrante da formação do cidadão. (STRAZZACAPPA, 2012, p.21.)

O *ADI* participou do projeto PIBID Dança – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, pelo estágio não obrigatório oferecido pela universidade. Atuou no CP – Centro Pedagógico, escola localizada dentro do campus da própria UFMG. Nesse estágio, ele teve o privilégio de acompanhar uma professora concursada e licenciada em Dança em suas aulas com Ensino Fundamental, em que desenvolveu diferentes propostas com supervisão e apoio.

Ele destacou também atividades do estágio na escola Escola Municipal Professora Eleonora Pierucetti, também parceira da universidade, em que acompanhava uma professora que possuía a formação acadêmica em Artes Visuais, mas tinha uma abertura para desenvolver com os alunos conteúdos referentes as diferentes linguagens artísticas, inclusive da dança.

Essa experiência o possibilitou estar em contato com o que de fato seria a realidade de atuação docente do estudante de licenciatura em Dança e, além disso, deu embasamento para sua atuação no contexto dos projetos sociais em que trabalha hoje. A direção desse estágio, realizada pela professora do curso de licenciatura em dança Dra. Gabriela Christófaro, também possibilitou o levantamento de diversas questões e reflexões sobre a

atuação docente em dança, como planos de aula, planejamento de atividades e projetos com os alunos do ensino fundamental.

3.1.3 Pré-requisitos, vínculos empregatícios e relações interpessoais

Discutiremos agora sobre os pré-requisitos exigidos dentro desses contextos para a contratação do profissional que assumirá as turmas de dança, refletindo, a partir disso, sobre quais os valores ressaltados pelos diretores-professores/coreógrafos.

O *AD1* aponta que em muitas academias e cursos livres de dança pelos quais passou, o contratante não procurou saber e nem levou em consideração os cursos que já havia realizados ou sua formação docente. Em sua experiência, as exigências ficaram em torno das experiências artísticas em certos lugares e com pessoas específicas na cidade de Belo Horizonte.

O *AD2* ressalta a necessidade da indicação, ou seja, que outra pessoa que conheça seu trabalho comente com a direção da escola que deseja contratar como é sua forma de trabalhar. Ele ressalta que muitas vezes nem é necessário mostrar seu currículo profissional e, que, na verdade, mal se compreende quais são os pré-requisitos para o tal cargo, faltando clareza por parte da direção.

Ele ainda narra que sua boa performance enquanto artista em concursos de dança na cidade de Belo Horizonte ainda abrem portas para ministrar cursos e workshops e que poucas vezes portas foram abertas por ser estudante do curso de licenciatura em dança.

Isso talvez revele um desinteresse ou falta de informação por parte da direção, tanto das academias de dança quanto das escolas regulares, em relação àquilo que é desenvolvido em sala de aula. Metodologia, didática, planejamento se tornam supérfluos no que tange à atuação do professor.

O *AD2* ainda comenta que era como se ele estivesse “vendendo apenas um sonho e a realização de uma dança linda, como uma boneca que roda na caixinha de música”. Essa fala sobre a distância entre a dança que se é pensada e trabalhada na universidade, e aquela que, geralmente, acontece dentro das salas de aulas das academias, escolas livres e regulares.

Os três entrevistados que contribuíram com este estudo possuem registro no SATED - MG – Sindicato dos Artistas e Técnicos de Espetáculos de Diversão no Estado de Minas Gerais e nos contam que esse registro abriu portas para o exercício de trabalhos

de atuação artística, no caso do *AD1* para dançar na Campanha de Popularização do Teatro e da Dança que acontece em Belo Horizonte, e no caso do *AD2*, na sua participação como bailarina em eventos dentro de casas de show, mas não para exercerem a função de professores.

Eles contam que a maioria das escolas e academias em que trabalharam ao longo de suas trajetórias não realizou nenhuma contratação de emprego formal, com contrato ou com carteira assinada, muito menos ainda com direitos básicos como INSS, aposentadoria, férias e outros benefícios.

Na grande maioria delas, os vínculos empregatícios eram fechados através de acordos verbais, o famoso “boca a boca”. Eles relatam, inclusive, que as escolas mal procuram pegar os dados pessoais completos e já os anunciam professores da escola.

Praticamente todas cobrem os valores gastos com transportes, mas nos dias de eventos, ensaios gerais, reuniões (que acontecem também em feriados e finais de semanas) não são pagos nem o valor pelas horas trabalhadas, nem do deslocamento. É muito comum também as escolas descontarem aulas que caem nos dias de feriado, faltas justificadas com atestados médicos ou pagarem proporcionalmente os meses de julho e dezembro em que são férias, mesmo que os alunos efetuem o pagamento integral da mensalidade. O pagamento referente ao mês de janeiro nem existe para quem atua nesses contextos. Assuntos financeiros são sempre delicados de serem tratados com os diretores, justamente pela ausência da formalidade nos contratos de trabalho de professores de dança.

Isso fora as situações de exigirem o uso do uniforme da escola e te cobrarem por ele, ou que você faça parte artisticamente do espetáculo anual ou apresentações, mas não arcarem nem com as horas para desenvolver a coreografia, nem pelo trabalho enquanto artista, muito menos com o figurino ou adereço que você precisará utilizar.

O *AD3* declara que essas “parcerias” – forma como os diretores costumam chamar a relação entre a escola e o *artista docente* – acabam se tornando verdadeiras algemas e ainda conta, que uma das escolas onde trabalhou até assinou sua carteira de trabalho, porém o valor de sua hora/aula era reduzido drasticamente em função disso.

Agora, quando o assunto são as relações interpessoais presentes nesse contexto, compreendemos que a situação enfrentada pelos *artistas-docentes* ainda é mais desanimadora, ainda mais depois de acessar, através da formação em licenciatura em dança, a noção da complexidade que envolve o ensino da dança.

As narrativas dos entrevistados se cruzam nas diversas experiências em que o entendimento do próprio dono da academia de dança ainda é aquele descrito pela

STRAZZACAPPA, utilitária e instrumental, vendida aos alunos como a salvação de todos os males.

A falta de compreensão da importância da dança na educação e ainda como arte básica do ser humano é preocupação de muitos professores. Tanto eu quanto os artistas-docentes entrevistados acreditam que este entendimento se distancia das abordagens encontradas nos cursos de graduação em dança. Tratam-se de duas realidades muito distintas e que nós, estando entre elas, temos ao mesmo tempo, a possibilidade de contribuir com sua transformação e também imensos desafios para enfrentar ao escolher nestes campos de atuação profissional retratados aqui.

A assimilação do entendimento que expressão e criação através da dança, podem ensinar o mundo interior e o mundo exterior a se relacionarem, vai muito além daquilo que é proposto nas atividades extracurriculares oferecidas no contraturno e também em muitas academias de dança.

MORANDI (2005) diz “a dança possibilita uma percepção e um aprendizado que somente são alcançados por meio do fazer-sentir que tem ligação direta com o corpo que é a própria dança (p.72)”. E é a partir desse entendimento que o ensino de dança, independente do contexto de atuação, deve contribuir, não só para os alunos, mas também para os professores, na capacidade de elaborar um pensamento crítico, propiciando uma visão de mundo diferenciada, em que a dança é desenvolvida enquanto campo de conhecimento.

Bell Hooks, escritora americana, negra, professora, ativista do movimento antirracista e do movimento feminista, em seu livro “*Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática*”, inspirada pelas ideias de Paulo Freire, propõe diferentes lições acerca do ensino, que gostaria de relacionar à prática docente nos contextos das academias de dança e escolas regulares e às relações interpessoais presentes neles.

A autora lança diferentes ensinamentos, que podem ser direcionados tanto aos professores, quanto aos estudantes, que aqui também estenderei aos diretores-professores/coreógrafos. Segundo ela,

todo aprendizado genuíno exige de nós uma abertura constante, uma disposição de se engajar na invenção e na reinvenção, de forma que possamos descobrir esses espaços de transparência radical onde o conhecimento pode empoderar. O educador Paulo Freire sempre defendeu a ideia de que, ao abordar o conhecimento dessa maneira, desenvolvemos um “comportamento permanentemente crítico”. Aprender a refletir, a expandir nossa visão de modo que possamos enxergar o contexto por inteiro é o princípio básico da sabedoria prática. (HOOKS, 2020, p.17-18.)

Desse modo, questiono de que forma podemos introduzir esse comportamento “permanentemente crítico” dentro desses espaços, em que o diálogo horizontal parece ainda inexistente? Como as academias de dança e as escolas regulares podem contribuir para um movimento que questione as formas de dominação?

Para HOOKS (2020) as escolas não deveriam ser lugares onde os estudantes são doutrinados, “mas sim um lugar onde aprendam a abrir suas mentes e se engajem em estudos rigorosos, (e) para pensar criticamente” (p.19.) e ainda “como professores e professoras, devemos entrar na sala de aula com esperança, apresentando nosso trabalho como exemplo dessa reflexão e prática” (p.19.).

O objetivo principal do estudo realizado aqui, levantando breves relatos de artistas-docentes é justamente propor discussões que podem trazer a esperança à classe trabalhadora dos professores de dança, de modo que se aproximem as realidades das academias, das escolas regulares e da universidade.

Através da pedagogia engajada proposta por HOOKS (2020) “podemos criar um clima ideal de aprendizado se compreendermos o nível de consciência e inteligência emocional dentro da sala de aula” (p.47). Ela propõe que os sujeitos desses contextos se conheçam, através de um aprendizado coletivo.

A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula. Esse processo ajuda a estabelecer a integridade do professor e, simultaneamente, incentiva os estudantes a trabalharem com integridade. (HOOKS, 2020, p.49.)

É importante compreender que todos os sujeitos possuem contribuições valiosas no processo de aprendizagem e o diálogo possui grande valor para o “autodesenvolvimento e autorrealização”. Criar uma atmosfera de confiança e compromisso, através da pedagogia engajada, “nos torna aprendizes melhores, porque nos pede que acolhamos e exploremos juntos a prática do saber, que enxerguemos a inteligência como um recurso que pode fortalecer nosso bem comum (HOOKS, 2020, p.51)”.

A realidade vivenciada por mim e pelos entrevistados nesses espaços de atuação se distanciam muito dessa realidade da pedagogia engajada proposta por HOOKS. De que forma mantemos nossa consciência crítica nas academias de dança, quando “muito do que fazemos é constantemente visto como suspeito e questionado por pessoas que ocupam posições de poder (HOOKS, 2020, p.74)”?

Nosso esforço colaborativo para desafiar e acolher um ao outro é uma contínua expressão de resistência crítica, ainda assim, é indispensável que reflita nossas

diferenças, os espaços peculiares que habitamos. [...] É por isso que nosso projeto contínuo e colaborativo de pensamento crítico é crucial. (HOOKS, 2020, p.76.)

Assim como HOOKS (2020), acredito que:

Uma grande transformação na educação acontecerá em nossa cultura quando os professores em todos os níveis receberem o respeito que merecem. Quando os professores são honrados, profunda e respeitosamente admirados, nossa habilidade para ensinar aumenta, assim como a habilidade de nossos estudantes para aprender. (HOOKS, 2020, p. 178.)

Nós, *artistas-docentes*, “devemos estar dispostos a reconhecer a hierarquia, que é a realidade de nosso status diferenciado, e, ao mesmo tempo, demonstrar que a diferença de status não precisa levar à dominação ou qualquer forma de abuso do nosso poder (HOOKS, 2020, p.179)”.

Precisamos refletir e questionar sobre as condições de trabalho que nos são impostas e lutar por reconhecimento e valorização. Passam-se os anos e continuamos sem perspectiva profissional, sem direitos trabalhistas básicos, sem segurança e estabilidade financeira alguma. Trabalhamos com dança, com arte e, conseqüentemente, com amor. Amor este que acolhe, que estabelece uma base sólida para o aprendizado e que possibilita o empoderamento dos sujeitos.

A AD2 considera que o cenário atual no campo profissional da dança está longe de ser o ideal, mas assim como a AD3 não se vê atuando no contexto da educação básica. Já o AD1 deseja o reconhecimento da dança enquanto área de conhecimento dentro desses espaços, para que assim exista uma perspectiva de carreira, com segurança e estabilidade no mercado da dança fora da universidade e fora das escolas regulares.

De todo modo, eles consideram decisivos os resultados da abordagem humana vivenciada dentro da formação do curso de licenciatura em Dança. Os entendimentos de corpo, de dança e de ensino abordados na graduação transformaram de maneira concreta seus modos de atuação docente. Tanto eu, quanto os três entrevistados, enxergamos a potência dessa perspectiva nas mudanças possíveis de serem realizadas nesses contextos e apesar de todas as dificuldades aqui retratadas, somos felizes em trabalharmos com a arte e com a dança.

4. Considerações Finais

Gostaria verdadeiramente que estas fossem considerações finais um pouco mais esperançosas acerca do cenário atual enfrentado pelo artista-docente no campo profissional da dança. Encaro esse trabalho como uma denúncia, individual, porém apoiada por companheiros de luta, que desejam contribuir para a transformação desta realidade.

O que concludo, depois dos relatos de todos que aqui se dispuseram e da reflexão que faço a partir da minha experiência ao longo desses anos é o mesmo que há muito tempo Márcia Strazzaccapa, Isabel Marques, Cássia Navas e tantos outros vem discutindo sobre a dança dentro da escola, sobre a dança nas academias, sobre os artistas da dança.

Existe um:

descompasso espaço temporal entre os eventos e as intervenções contemporâneas no mundo da dança e as ações educativas nessa área do conhecimento é sem dúvida de âmbito bem maior: é uma problemática que diz respeito ao papel da educação em nosso país e que se sobrepõe e cria interfaces com a papel da escola e do professor de Arte. (MARQUES, 2001, p.117.)

Retorno aqui então com a pergunta de Arnaldo Alvarenga "*O que fazer para o jantar?*". O que diante de tudo isso podemos fazer para propor possíveis soluções que possam melhorar nossa prática docente nesses contextos?

Gosto de me apoiar na proposição de Marques (2001) que define que o *artista-docente* como "fonte viva e interlocutor entre os mundos da dança e da educação" (MARQUES, 2001, p.117.)

As múltiplas interfaces e intersecções criadas, articuladas e propostas pelo *artista-docente*, entre os mundos vividos, percebidos e imaginados dos alunos permite a compreensão, a problematização, o desvelamento, a descoberta e a eventual transformação das situações evidenciadas (MARQUES, 2001, p.118.)

Será missão do artista-docente dialogar com os espaços da universidade, das escolas e academias para que possamos trazer o entendimento da dança enquanto campo de conhecimento, possibilitando a formação de seres críticos, criativos e reflexivos.

O ensinamento 7 "Colaboração", de HOOKS (2020) também ajuda a refletir sobre a necessidade de "um esforço constante para manter a consciência crítica sobre o que fazemos e como fazemos e por quê" (HOOKS, 2020, p.74.) levantando ainda que há muito tempo as pessoas se "aludem à necessidade de diálogo, sobretudo que promova a diversidade, buscamos garantir conexão entre a teoria e a prática", ou seja, é preciso relacionar a teoria que aprendemos dentro do curso de graduação em dança e a prática dos campos de atuação aqui levantados e experienciados pelos nossos professores, que mesmo sendo uma pequena amostra, possuem relevantes trajetórias e experiência de mercado.

Através das entrevistas, percebo o quanto eu e meus companheiros de atuação estamos dispostos e abertos a contribuir com a luta pela melhora desse contexto, tornando a área da arte mais acessível, mesmo diante de todos os desafios. Todos eles compreendem a importância da área e o seu potencial transformador na vida dos alunos.

Outra estratégia que considerado libertadora, levantada por HOOKS (2020), é a de “aprender a ser uma pensadora crítica”, que faz perguntas sem um julgamento moralista sobre o aquilo que pensa. A esperança de HOOKS (2020) em seu trabalho enquanto professora era justamente que seus alunos “ao aprenderem a pensar criticamente”, estariam “se autorrealizando e se tornando autodeterminados” (HOOKS, 2020, p.274.). E é o que desejo para a classe de professores de dança: mais pensamentos críticos acerca do nosso campo profissional. Que nos tornemos pensadores críticos acerca da nossa atuação.

Amar novamente também é necessário. O ensinamento 27 de HOOKS (2020) diz que “quando ensinamos com amor somos mais capazes de atender às questões específicas de cada indivíduo” (HOOKS, 2020, p. 240.). O amor empodera as relações interpessoais. Não importa de onde ele surja, ele sempre modificará a sala de aula.

Um arte-educador cujo motivação e força de vontade estão refletindo neste amor em sala de aula, é capaz de oferecer um verdadeiro espaço de ensino para seus alunos. Segundo HOOKS (2020) a “educação mudará para melhor em nosso país quando todos os professores aprenderem a amar, tanto fora da sala de aula, quanto dentro dela” (HOOKS, 2020, p. 243.) Para que um professor ame seu ofício e exerça seu trabalho com ânimo e motivação é necessário que ele se sinta feliz, realizado. Ele precisa ser honrado, valorizado e reconhecido nesses contextos, mesmo diante da atual realidade da educação no nosso país. Portanto, amemos!

Gosto muito de pensar o quanto essa pesquisa pode contribuir enquanto espaço e abertura para a conversa, troca e diálogo (entre artistas-docentes, professores/diretores-coreógrafos, universidades, escolas e academias) sobre como a dança vem sendo encarada nesses espaços de ensino-aprendizagem, qual condição de trabalho está sendo oferecida a estes professores e de que maneiras podemos deixar com esses profissionais se tornem essa ponte, tão necessária. Portanto, falemos! Dialoguemos.

O desejo é que o campo de atuação profissional dos artistas da dança, mais especificamente os *artistas-docentes*, seja a partir de locais que estabeleçam relações de trabalho transparentes, com vínculos empregatícios interessantes para ambas as partes, oferecendo uma condição decente de estabilidade e perspectiva profissional. As relações

interpessoais necessitam ser reelaboradas e esclarecidas, as trocas, multiplicadas, as pedagogias, engajadas. Com muita luta conseguiremos. Portanto, resistamos!

5. Referências

BRASIL. Lei nº 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*, de 26 de dezembro de 1996. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Vol. 6 Brasília: MEC / SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. GIL,

HOOKS, bell. *Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática*. Editora Elefante; 1ª edição. 2020.

MARQUES, Isabel. *Ensino de Dança hoje*. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCONI, Marina de; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

NAVAS, Cássia. *A arte da dança na universidade pública contemporânea*. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. UNICAMP, SP. 2007.

STRAZZACAPPA, MÁRCIA; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: formação do artista da dança*. 4ª edição. Campinas, SP. 2012.

Et al. *Algumas perguntas sobre dança e educação* / Organizadores: Airton Tomazzoni, Cristiane Wosniak, Nirvana Marinho – Joinville: Nova Letra, 2010.

Et al. *Graduações em dança no Brasil: o que será que será?* / Organização: Instituto Festival de dança de Joinville e Thereza Rocha – Joinville: Nova Letra, 2016.

Disponível em: <<https://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/2628-artistas-da-danca-exceto-danca-tradicional-e-popular>>. Acesso em: 01, jul, 2021.

Disponível em: <<https://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/262830-professor-de-danca>>. Acesso em: 24/07/2021.

Disponível em: <<https://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/262-profissionais-de-espetaculos-e-das-artes>>. Acesso: 06 jul, 2022.

ANEXO**ANEXO A TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convido você a participar do Trabalho de Conclusão de Curso com o seguinte título: “CAMPO PROFISSIONAL DA DANÇA: relatos de experiência da atuação de artistas-docentes em Belo Horizonte”.

Sua participação, totalmente voluntária, consiste em responder um questionário e/ou entrevista. Os resultados obtidos serão analisados e utilizados no meu relatório de pesquisa, como também apresentados em congressos, artigos, periódicos, e trabalhos acadêmicos.

Não haverá nenhum prejuízo ou constrangimento para você ao participar do experimento. Você não está sendo testado nem avaliado. A identidade dos participantes da pesquisa não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Você está recebendo uma cópia deste termo, em que constam o telefone e o endereço da pesquisadora, para que possa entrar em contato posteriormente, se assim desejar, através dos endereços e telefones abaixo.

Você pode retirar sua participação da pesquisa a qualquer momento se assim desejar, sem nenhum prejuízo para você.

Muito obrigada pela sua participação!

Por meio deste instrumento de autorização por mim assinado, dou pleno consentimento para pesquisadora realizar entrevistas e/ou questionários para coleta de dados necessária para execução da sua pesquisa “CAMPO PROFISSIONAL DA DANÇA: relatos de experiência da atuação de artistas-docentes em Belo Horizonte” desenvolvida no Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Dança da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

Nome do participante: _____

Idade: _____ Sexo: _____ RG: _____

Escolaridade: _____

E-mail: _____

Assinatura: _____

Belo Horizonte, ____ de julho de 2021.

Pesquisadoras responsáveis: Graziela Andrade (orientadora) e Ana Carolina Quintino dos Santos Baeta (orientanda).

APÊNDICE

ROTEIRO ENTREVISTA ARTISTAS-DOCENTES

- 1) Qual o seu nome, idade e lugar onde nasceu?
- 2) Dê um breve histórico de suas experiências artísticas na dança antes de ingressar no curso de licenciatura em Dança da UFMG.
- 3) Há quanto tempo você é professor de dança? Você trabalha única e exclusivamente com aulas de dança?
- 4) Qual o tipo de instituição que você dá aulas de dança? (Escolas livres, escolas públicas, projeto social.)
- 5) Quais as exigências para a atuação docente na escola onde você trabalha? (graduação em dança, experiência artística, formação profissionalizante)
- 6) Qual seu vínculo empregatício com as escolas onde você trabalha? (MEI, carteira assinada, contrato)
- 7) Você possui algum benefício? (Plano de saúde, alimentação, transporte)
- 8) Você tem registro no SATED MG? Se sim, de que forma esse registro te auxiliou? Se não, por que você não tem?
- 9) A escola onde você trabalha incentiva a formação continuada? Alguma delas arca/proporciona(ou) essa formação?
- 10) Eventos, reuniões e espetáculos na escola onde você trabalha são remunerados? Quando você realiza um trabalho enquanto artista, você recebe por isso?
- 11) A escola onde você trabalha arca/providencia os materiais didáticos que você precisa para sua aula? (objetos, adereços, som)
- 12) Como se estabelecem as relações interpessoais no ambiente de trabalho da sua escola? O que você enxerga de diferente nas relações em escolas livres de dança?
- 13) A equipe de trabalho da sua escola decide questões importantes (remuneração, espetáculos, eventos) em conjunto?
- 14) Os diretores são abertos e flexíveis ao diálogo no que se refere a tudo aquilo que afeta sua atuação? (aulas, coreografias, espetáculos, relações com os pais e alunos)
- 15) Alguma vez você foi desligado de alguma turma ou até mesmo da escola sem aviso prévio ou sem um devido esclarecimento por parte da direção?

- 16) Você já percebeu sua formação no curso de Licenciatura em Dança como diferencial para o exercício de seu trabalho como docente? Se sim, em que aspectos?
- 17) Você é feliz e se sente realizado trabalhando com educação em dança?
- 18) Qual sua perspectiva profissional após sua formação do curso de licenciatura em Dança?