

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES

KATIUSCA MARUSA CUNHA DICKOW

**CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEM O SER PROFESSOR DE DANÇA DE SALÃO:  
UMA RELAÇÃO DE SABERES**

Porto Alegre  
2016

KATIUSCA MARUSA CUNHA DICKOW

**CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEM O SER PROFESSOR DE DANÇA DE SALÃO:  
UMA RELAÇÃO DE SABERES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de  
Pós-graduação da Escola de Humanidades da Pontifícia  
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dra. Leda Lísia Franciosi Portal

Porto Alegre  
2016

KATIUSCA MARUSA CUNHA DICKOW

**CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEM O SER PROFESSOR DE DANÇA DE SALÃO:  
UMA RELAÇÃO DE SABERES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovado em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Leda Lísia Franciosi Portal – PUCRS

---

Profa. Dra. Miriam Pires Correa de Lacerda - PUCRS

---

Profa. Dra. Aline Nogueira Haas – UFRGS

---

Profa. Dra. Cristiane Wosniak – UNESPAR

Porto Alegre  
2016

CIP - BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL: Naila Touguinha Lomando, CRB-10/711

D554c Dickow, Kátiusca Marusa Cunha

Características que definem o Ser professor de dança  
de salão: uma relação de saberes / Kátiusca Marusa  
Cunha Dickow – Porto Alegre: Escola de Humanidades  
da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do  
Sul, 2016.

107 f., il.

Orientadora: Leda Lísia Franciosi Portal

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul. Escola de Humanidades, Porto Alegre,  
BR-RS, 2016.

1. Dança de salão. 2. Formação de professores. 3. Saberes  
docentes. I. Título. II. Portal, Leda Lísia Franciosi, orientadora.

CDU: 793.33

Dedico este trabalho a Deus, que me concedeu a dádiva da vida, o dom da dança e a permissão de transmiti-la à outras pessoas.

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente, aos meus pais, os grandes amores da minha vida, por seus exemplos de amor, dignidade e grandiosidade.

A minha linda família, irmãos, sobrinhos, sogra, tios, que me apoiam sempre, em todas as situações.

Ao Kadu, o amor da minha vida, meu companheiro, que sempre está comigo “na boa” e na “ruim”.

Ao Russ, meu filho, companheiro peludo de todas as horas.

Aos meus amigos e alunos pela paciência nessas horas de ‘dissertação’.

A esse ser humano maravilhoso chamado Leda Lísia Franciosi Portal, que Deus concedeu a alegria de entrar em minha vida, me inspirando todos os dias, por meio de seu exemplo de força, determinação e humildade.

A Jaime Arôxa por suas valorosas contribuições e aos professores que aceitaram participar da pesquisa.

Aos professores do programa de Pós-Graduação da PUCRS e de fora dela, em especial aos professores componentes da banca, que, brilhantemente, compartilharam todo o seu conhecimento, dando o embasamento e sustentação teórica necessários para a concepção dessa pesquisa.

A PUCRS pela oportunidade gerada aos estudantes de desenvolverem seus projetos junto à uma Universidade respeitada e reconhecida por sua qualidade.

“Para obter algo que você nunca teve, precisa fazer algo que nunca fez”.

(Chico Xavier)

## RESUMO

A presente investigação qualitativa interpretativa – compreensiva tem o intuito de discutir a formação de professores em Dança de Salão, trazendo reflexões sobre as características constitutivas/identitárias do Ser professor nessa área e sua relação com seus saberes docentes. A necessidade dessas reflexões surgiu da insuficiência e fragilidade dos meios formativos e normativos do profissional de Dança de Salão, no que se refere à capacitação específica e abrangente e à falta de fiscalização e estruturação desse campo de trabalho.

Para obtenção dos dados da pesquisa, foram utilizados os instrumentos Cartas e Entrevistas semiestruturadas. Teve como participante investigado, Jaime Arôxa, professor de Dança de Salão, intencionalmente escolhido, pelo critério de seu relevante reconhecimento, por suas características constitutivas/identitárias e significativa prática docente na formação de professores de Dança de Salão, no intuito de verificar: quais características são salientadas e trabalhadas por esse profissional em relação à escolha dos processos metodológicos utilizados em suas aulas e de que forma suas experiências de vida influenciaram em suas escolhas e constituição/identidade do Ser professor que ele é hoje.

A identificação das características do Ser professor, foi feita por meio das Cartas escritas e dirigidas ao entrevistado por profissionais formados diretamente por ele e que continuam atuando, no mercado de Dança de Salão. As entrevistas foram estruturadas em dois temas: Histórias de Vida e Atuação Docente e Ação Docente.

As Cartas e as Entrevistas foram analisadas, no intuito de entrelaçar a análise das características reveladas nas Cartas, com os saberes docentes: Experienciais, Pedagógicos, Acadêmicos e Espirituais, construídos e expressados nas Entrevistas, segundo o referencial teórico de Tardif (2014) e Grillo (2006).

A análise das variáveis da investigação, revelaram que, as características constitutivas/identitárias do Ser professor de Dança de Salão, o que ele é, auxiliam na construção de seus saberes docentes que, por sua vez, realimentam a permanente e sistemática avaliação do que se é, resultante em uma base representativa para a definição do Ser de um professor da Dança de Salão.

**Palavras-chave:** Dança de Salão. Formação de Professores. Saberes Docentes. Características Identitárias. Ser professor.



## ABSTRACT

The goal of the present qualitative-interpretative-comprehensive research is to discuss the formation of professors of Ballroom Dance, coming up reflections about the constitutive features of the professors of this area, and the relationship with their docent knowledge's. The necessity of this reflection came up due to the lack and fragility of the formative and normative ways of the Ballroom Dance professional, mainly referred to specific and extensive training, and to the lack of supervision and structuration of this job field. The data of the present research were obtained through the use of the instruments "Letters and Semi structured Interviews", where the investigated participant was Jaime Arôxa, a professor of Ballroom Dance, intentionally chosen because of his large acknowledgement, constitutive characteristics, and significant teaching practice in Ballroom Dance professor's formation. The objective of the interview was to investigate which characteristics are emphasized and worked by this professional when choosing the methodological processes for his classes, and to which extent his life experiences, influenced his chooses and constitution of the professor that he actually is.

The identification of the characteristics of the Being Professor was done through the letters written and directed to the interviewed by professionals formed directly by him, and that continue actuating with the Ballroom Dance. The interviews were structured in two themes: Histories of Life and Professor Action and Actuation. The Letters and Interviews were analyzed aiming to interlace the features reveled by the Letters with the professor knowledge's: experiential, pedagogical, academicals, and spiritual, constructed and expressed in the Interviews, according to the theoretical referential of Tardif (2014) and Grillo (2006). The analysis of the variables of the investigation revealed that the constitutive characteristics of the Being professor of Ballroom Dance help the construction of his docent knowledge's that, in turn, re-feed the permanent and systematic evaluation of what he is, resulting in a representative basis to the definition of the Being of a professor of Ballroom Dance.

**Key-words:** Ballroom Dance. Formation of Professors. Docent Knowledge's. Constitutive Characteristics. Being Professor.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Palavra-chave Formação de Professores.....	36
Quadro 1 - Quadro síntese dos trabalhos analisados e disponibilizados no banco de Teses e Dissertações da CAPES com os descritores “Formação de Professores em Dança”, com base nas pesquisas defendidas em 2012 e 2011. ....	37
Quadro 2 - Quadro síntese do trabalho analisado e disponibilizado no banco de Teses e Dissertações da CAPES com o descritor “Dança de Salão”, com base nas pesquisas defendidas em 2012 e 2011. ....	37
Quadro 3 - Quadro síntese do trabalho analisado e disponibilizado no banco de Teses e Dissertações da CAPES com o descritor “Saberes Docentes na Dança”, com base nas pesquisas defendidas em 2012 e 2011. ....	38
Quadro 4 - Trabalhos analisados. Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (2012 e 2011). ....	39

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.2 JUSTIFICATIVA.....	15
<b>2 AÇÕES METODOLÓGICAS</b> .....	21
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	24
3.1 SER PROFESSOR: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE .....	24
3.2 CONTEXTUALIZANDO A DANÇA DE SALÃO .....	27
3.3 FORMAÇÃO SUPERIOR EM DANÇA.....	29
<b>3.3.1 Graduações em Dança no Brasil</b> .....	29
<b>3.3.4 Pós-graduações em Dança no Brasil</b> .....	32
<b>3.3.5 Pós-graduação em Dança de Salão</b> .....	33
3.4 ESTADO DO CONHECIMENTO .....	35
<b>3.4.1 Formação de Professores</b> .....	36
<b>3.4.2 Dança de Salão</b> .....	37
<b>3.4.3 Saberes Docentes na Dança</b> .....	38
<b>4 JAIME ARÔXA: UM RECORTE DE SUA HISTÓRIA</b> .....	42
<b>5 CARACTERÍSTICAS IDENTITÁRIAS DO SER PROFESSOR DA DANÇA DE SALÃO</b> ...	45
<b>6 SABERES DOCENTES: UMA RELAÇÃO INDISPENSÁVEL</b> .....	51
6.1 SABERES EXPERIENCIAIS.....	51
6.2 SABERES PEDAGÓGICOS .....	57
6.3 SABERES ACADÊMICOS .....	77
6.4 SABERES ESPIRITUAIS .....	85
<b>7 CONCLUSÕES TRANSITÓRIAS</b> .....	92
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	96
VERAS, A. L. L. <b>Desenvolvimento e construção da imagem corporal na atualidade: um olhar cognitivo- comportamental.</b> Rev. Bras. Ter. Cogn. vol.6 no.2 Rio de Janeiro dez. 2010. .....	101

ZAMONER, M. <b>Produção textual em dança de salão no Brasil, um recorte.</b> Lecturas Educación Física y Deportes: Buenos Aires, 2011. V. 154. ....	102
<b>ANEXO A</b> .....	103
<b>APÊNDICE A</b> .....	104
<b>APÊNDICE B</b> .....	105
<b>APÊNDICE C</b> .....	106
<b>APÊNDICE D</b> .....	107

## 1 INTRODUÇÃO

A dança remonta os primórdios do ser humano, fazendo parte da história do movimento, da cultura e da comunicação humana. A dança se expressa por meio do movimento e ritmo guiados pela música, representando um espelho de manifestações como emoção, arte, mito, filosofia e religião, que são a essência da vida (VOLP, 2010).

A Dança de Salão é uma atividade com um processo histórico que contabiliza mais de cinco séculos de acontecimentos e pode ser considerada uma das modalidades de Dança que mais se manteve durante o passar dos anos e das mudanças culturais e conceituais do nosso e de outros países.

Sabemos dos benefícios em relação à saúde, ao bem-estar, ao lazer, à educação e à socialização que essa modalidade de Dança agrega em sua essência e o quanto ela representa à cultura e aos costumes de uma sociedade, impregnada, de diversas formas, no cotidiano das pessoas.

Segundo Vecchi:

É difícil encontrar quem nunca tenha assistido a uma apresentação de dança, principalmente em nossa cultura, que possui uma relação estreita com as chamadas danças tradicionais. Em todas as regiões do Brasil existe uma gama imensa de danças elaboradas de acordo com as tradições culturais locais e que contribuem significativamente com o envolvimento do público nessas apresentações de danças típicas (VECCHI, 2012, p. 15).

Atualmente, ela simboliza uma parte significativa do mercado de atividades físicas e de lazer e está presente na rotina diária das pessoas, por meio da própria atividade em si, realizada em academias, escolas de Dança, na mídia (novelas, filmes e programas de televisão), no planejamento extracurricular de algumas instituições de ensino (disciplina de artes ou educação física), entre outros.

Diversos são os autores que ressaltam a ascensão ocorrida no mercado da Dança de Salão devido à influência da mídia na divulgação dessa prática (FRANÇA et. al. 2009; MASON, 2009; CIOLA, 2008; ALMEIDA, 2005; ZAMONER, 2005). “De acordo com o site da ANDANÇAS - Associação Nacional de Dança de Salão (FLORIÃO, 2008), o número de praticantes das várias modalidades de Dança de Salão cresceu cerca de 30% entre os anos de 2005 e 2006” (VECCHI, 2012, p. 15).

Dentro dessa realidade, surgem os profissionais oriundos dessa difusão no mercado de trabalho advinda desses caminhos já especificados, que podem estar relacionados à parte artística ou educativa do processo. Surge então, a necessidade de identificar o processo de

formação ou capacitação desses sujeitos que ocuparão ou já tem seu lugar no mercado de trabalho: Que características definem um professor de Dança de Salão? Quais conhecimentos ele deve ter? Como constrói seu saber docente?

A temática que busco aprofundar nessa pesquisa está centrada nos saberes docentes constitutivos, aliados às experiências formativas do sujeito e sua inteireza como um ser que aprende praticando e que pratica o que aprende, fazendo a diferença na vida de seus alunos. Segundo Marques (2003), enquanto ser que aprende, inscrito e constituído pelo que aprende, o ser humano não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade reflexiva. Essa trajetória de pesquisa está apoiada em teóricos como, Grillo (2006), Tardif (2014), Freire (1987), Gardner (1994) entre outros. Como conclui Portal (2007), quando o conhecimento de nós mesmos permite associarmo-nos aos outros com prazer e criatividade, experimentando o equilíbrio entre o dar e o receber, estamos disponíveis para a vida.

Desde 2003, dedico-me à profissão de educadora na área da Dança, mais especificamente na Dança de Salão, e pude acompanhar minuciosamente a realidade dessa atividade. O contato com a área de educação me fez perceber como era frágil a posição do professor de Dança de Salão pois, hoje em dia, não existe muitas iniciativas acadêmicas e formadoras para esse profissional, ou ainda, essas iniciativas não são específicas o suficiente para capacitá-lo nessa área, e não há nenhuma lei ou confederação que definam esse papel na sociedade.

Com isso, os ‘talentosos’ dançarinos de salão começaram a se aventurar nas salas de aula, local no qual o ganho financeiro é melhor. Contudo, essa prática não está, muitas vezes, alinhada ao estudo de um referencial teórico acadêmico específico, mas, apenas, à vivência e experiência do professor.

Diante dessa realidade, alavancada pela inquietude que a situação me causa e motivada a buscar uma forma de auxiliar o ‘novo’ professor nesse caminho, ou para aquele profissional de muita vivência cotidiana que não teve contato com conceitos teóricos ou sente necessidade de reciclagem dos seus conhecimentos, comecei a dedicar meu trabalho à formação e capacitação de professores.

Em 2008, organizei um Curso de Capacitação para Professores em Dança de Salão, em parceria com o professor Cristovão Christianis, de 80 horas práticas e teóricas, certificado pela Faculdade da Serra Gaúcha (FSG). A iniciativa, que começou pequena, progrediu, chegando à conclusão de 11 turmas em cinco anos, com mais de 300 alunos capacitados e com mais uma Faculdade emitindo certificados dos concluintes: a Sociedade Paranaense de

Ensino e Informática (SPEI). Nossa intenção não era impor uma verdade única ou fazer com que os alunos tivessem os mesmos pensamentos que os nossos, mas, sim, criar caminhos para que refletissem sobre suas práticas, e dar-lhes fundamentos nos quais pudessem apoiar-se para ações futuras, refletindo as ideias de Maturana (2000), para quem a capacitação é instrumento e caminho na realização da tarefa educacional.

Esse caminho me fez perceber que, muitos aspectos estavam sendo contemplados pelos alunos, mas que ainda havia muitas outras perspectivas que deveriam ser absorvidas por estes professores, viabilizando outros rumos e outros saberes necessários para sua capacitação, o que me fez ter como questionamento para essa pesquisa: Como as características que definem o Ser professor de Dança de Salão se relacionam com seus saberes docentes?

## 1.2 JUSTIFICATIVA

A intenção em estudar sobre a formação do professor em Dança Salão vem da falta de referencial nessa área. O campo profissional da Dança pode envolver diversos caminhos no âmbito profissional como bailarino, dançarino, coreógrafo, etc. E no âmbito didático, como professor de academias, de Educação Básica, de Ensino Superior, entre outros, porém, dentre todas essas possibilidades, o foco desse estudo será especificamente, o do professor de Dança de Salão.

Sou formada em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP), porém minha trajetória na dança começou aos nove anos de idade, quando minha mãe me colocou em uma turma de ballet clássico e jazz. Como, desde pequena, eu já havia demonstrado gosto pela dança, ao interagir com esse meio, vi-me realizada com a atividade que estava descobrindo. Ao mudar de cidade, tive uma experiência de profissionalização ao entrar para a Escola de Danças Clássicas do Teatro Guaíra.

Ao longo de seis intensos anos, vivi a realidade de aulas, ensaios e anseios da vida de bailarina. Mas a vida dá voltas e nos faz ir por vias secundárias, talvez. Um problema no joelho e um encontro com a realidade fizeram-me refletir: por que métodos de ensino tão severos quando tratamos de alta “performance”? Até que ponto vai o sonho de ser bailarina e a dureza de uma vida tão regrada? Será que o motivo de tanta severidade e inflexão dos professores seja a frustração de uma carreira malsucedida? Essas indagações levaram-me a procurar outros caminhos, a sair um pouco daquele sistema e conhecer outras áreas, outras técnicas, até que passei no vestibular para o curso de Dança.

Na Faculdade comecei a descobrir o que me fazia refletir e despertar para outra realidade: a licenciatura. As aulas práticas da faculdade traziam-me novas possibilidades, mas foi nas aulas teóricas que minha visão começou a mudar: por que não ensinar para as pessoas tudo aquilo que venho aprendendo ao longo dos anos? Consigo socializar essas experiências com o entusiasmo que as vejo e não com a frustração que por tempos, posso ter tido com muitas dessas experiências?

Foi aí que tive a minha primeira aula de História de Dança com a professora Cristiane Wosniak e entendi que sim, é possível falar sobre o que se gosta ou o que se estudou com o mesmo brilho e vontade de quando se está aprendendo algo pela primeira vez. Ela me ensinou que, ao relatar aos outros, nossas valiosas experiências, elas se tornam eternas e duradouras.

Os workshops, seminários, congressos e estágios dos quais participei na vida acadêmica possibilitaram-me conhecer outras modalidades de dança que não estavam no currículo do curso. Em um dos estágios, no ano de 2003, pude conhecer a Oito Tempos Dança de Salão, que na época trabalhava como filial da escola de Jaime Arôxa no Paraná. Por meio do estágio pude perceber que o foco do trabalho com a equipe era a formação de pessoas que pudessem trabalhar com a mesma metodologia e linha de pensamento. Encantada com aquela forma de lidar com o ensino, resolvi estudar na Oito Tempos Dança de Salão. Depois de alguns anos estudando na escola comecei, em 2005, a ministrar aulas nesse processo de formação e permaneci nesta atividade até 2008. Nesse período fui convidada a ser parceira do diretor técnico e professor da Oito Tempos.

A parceria, que durou dez anos, nos proporcionou muito trabalho, conquistas e, principalmente, a oportunidade de viajar o mundo ministrando aulas de dança, congressos e workshops, ter contato com diversas escolas e professores de dança e poder ‘fotografar’ de perto a realidade dos profissionais de Dança de Salão.

Minha experiência de oito anos ministrando aulas de dança e cursos de capacitação para professores, estava se expandindo para caminhos mais acadêmicos e, em 2010, quando defendi minha monografia da Pós-Graduação em Teoria e Movimento da Dança com Ênfase em Danças de Salão, pela FAMEC (Faculdade Metropolitana de Curitiba), recebi um convite para ministrar duas disciplinas dentro daquela instituição na turma de 2011/2012: História da Dança e Danças Brasileiras.

Meu objeto de pesquisa estava voltado ao aspecto histórico, no qual desenvolvi uma análise sobre a ocorrência de danças a dois na história da dança e suas influências na dança de salão. Entretanto, durante o desenvolvimento da pesquisa foram surgindo caminhos e ramificações que dariam outros longos e diversificados estudos; um deles era sobre o papel de



professor de dança, sua influência nos processos históricos e como isto acontece nos dias atuais. Esse caminho percorrido, aliado às experiências recentemente vivenciadas e ao longo contato que tive com os processos de ensino e de aprendizagem, aguçaram em mim o desejo de estudar e pesquisar mais sobre esse tema.

Atualmente, meu maior trabalho como educadora é na formação ou capacitação de professores. Esta responsabilidade fez-me desejar a busca por elementos que me auxiliassem nesse processo pois, se queremos ajudar os nossos alunos a desenvolverem-se, também nós devemos nos desenvolver.

Temos, em nossa realidade, uma deficiência na definição dessa profissão no mercado de trabalho, tanto no âmbito acadêmico como no jurídico. Na maioria das vezes, esse professor é ‘formado’ dentro de uma escola de dança e esse conhecimento é adquirido pela prática e acompanhamento das aulas de um determinado professor, isso quando esse aprendizado não se dá apenas por vídeos ou aulas em workshops ou congressos de Dança, não existindo um parâmetro de formação inicial e continuada desse profissional.

Infelizmente, devido à carência de uma formação profissional na Dança de Salão, percebemos atualmente nesse mercado, três tipos de profissionais: aqueles que detêm a experiência de realizar performances e com isso passam a ensinar; aqueles que buscam uma formação em áreas afins como de Educação Física e Dança e atuam nesse setor com ou sem capacitação; aqueles que apenas fazem algum curso e ensinam baseados nessa pequena experiência. (VECCHI, 2012, p. 39).

Existem algumas escolas que oferecem uma formação para sua equipe de professores, mas esse é um processo informal e baseado em uma metodologia ou conceito criado pela própria escola. A Dança de Salão não possui uma metodologia estabelecida e registrada, o que faz com que as escolas e os professores envolvidos nesse processo, criem e formulem uma maneira própria de trabalhar.

O que vemos hoje em dia, na maioria das escolas, são estruturas que foram sendo copiadas e recriadas desde o tempo em que se formaram as primeiras aulas em grupo, em uma metodologia constituída, ‘empiricamente’ por Jaime Arôxa, na década de 80, para dar conta de uma necessidade que o mercado estava solicitando.

O ensino da Dança de Salão não está balizado em nenhuma teoria de aprendizagem, muito pelo contrário, ela acontece de forma espontânea sem embasamento científico e metodológico, focado na figura do “professor” enquanto uma pessoa que dança bem e conhece a maioria dos passos a serem executados e, como detentor do conhecimento, centraliza as informações e o aprendizado (AFONSO e ALMEIDA, 2009, p. 4).

Em relação à parte jurídica, não possuímos um órgão que regulariza essa profissão. Nesse aspecto, esse professor pode estar filiado ao Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversão - SATED, porém esse não é um sindicato exclusivo ao profissional da Dança, muito menos, voltado à Dança de Salão. O Rio de Janeiro e São Paulo são Estados que possuem um Sindicato da Dança, o Sindicato dos Profissionais de Dança do Rio de Janeiro - SPDRJ e o Sindicato dos Profissionais de Dança do Estado de São Paulo - SINDDANÇA, respectivamente, mas não atendem exclusivamente à Dança de Salão. Além do mais, os processos de filiação e as ações dos Sindicatos são, por diversas vezes, desconhecidas ou desconsideradas pelas pessoas pelo afastamento dessas questões políticas que, por diversas vezes, trazem certa descrença ou, até mesmo, um desinteresse dos sujeitos.

O DECRETO Nº 82.385, DE 05 DE OUTUBRO DE 1978<sup>1</sup>, que regulamenta a Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978, e dispõe sobre as profissões de Artista e de Técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências, determina que: O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o art. 81, item III, da Constituição e tendo em vista o disposto no artigo 36 da Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978, DECRETA:

Art. 1º O exercício das profissões de Artistas e de Técnico em Espetáculos de Diversões é disciplinado pela Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978 e pelo presente regulamento.

Art. 2º Para os efeitos da Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978, é considerado:

I - Artista, o profissional que cria, interpreta ou executa obra de caráter cultural de qualquer natureza para efeito de exibição ou divulgação pública, através de meios de comunicação de massa ou em locais onde se realizam espetáculos de diversões públicas;

II - Técnico em Espetáculos de Diversões, o profissional que, mesmo em caráter auxiliar, participa, individualmente ou em grupo, de atividade profissional ligada diretamente à elaboração, registro, apresentação ou conservação de programas, espetáculos e produções.

Parágrafo único. As denominações e descrições das funções em que se desdobram as atividades de Artistas e de Técnico em espetáculos de Diversões constam do Quadro anexo a esse regulamento. (Anexo A)

Na procura pela função do professor de dança, encontramos no site do Ministério Público, na página da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)<sup>2</sup>, descrito sob o número 2628, a ocupação: Artista da dança (exceto dança tradicional e popular), classificada nos

1 Decreto Nº 82.385, de 05 de outubro de 1978, regulamenta a Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978, que dispõe sobre as profissões de Artista e de Técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/D82385.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D82385.htm). Acesso em: 21 Ago. 2014.

2 A CBO é o documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro e tem dimensão estratégica importante, na medida em que, com a padronização de códigos e descrições, poderá ser utilizada pelos mais diversos atores sociais do mercado de trabalho. Disponível em <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/saibaMais.jsf> Acesso em: 02 de dez. 2015.

seguintes títulos: 2628/05 – Assistente de Coreografia; 2628/10 – Bailarino (exceto danças populares), Bailarino criador, Bailarino intérprete, Dançarina; 2628/15 – Coreógrafo, Bailarino coreógrafo, Coreógrafo bailarino; 2628/20 – Dramaturgo de dança; 2628/25 – Ensaiador de dança; 2628/30 – Professor de dança, Maitrê de ballet. Com a seguinte descrição sumária: 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.

Em referência à parte acadêmica, não existe um Curso específico para a Dança de Salão, as pessoas interessadas nessa formação, procuram um Curso de Dança, de Educação Física ou de outras áreas afins. Existem diversos Cursos Superiores em Dança no Brasil, de Licenciatura e Bacharelado, porém, até pela quantidade de conteúdos e modalidades de Dança, ou pelo foco do Curso contemplar uma ou outra área de trabalho, dentre as tantas possíveis, se torna muito difícil, para os Cursos de Dança, um aprofundamento de conceitos e técnicas de uma modalidade específica.

Nos Cursos de Educação Física, a realidade se torna ainda mais difícil, porque a disciplina de Dança está inserida dentro de uma ampla grade que envolve todas as outras disciplinas necessárias à formação do aluno. Barbosa (2010) em sua dissertação sobre a disciplina de Dança dentro do Curso de Educação Física, nos fala sobre as dificuldades que se fazem presentes no ensino da Dança no curso, salientando o preconceito com a modalidade e a expectativa de trabalho técnico pelos acadêmicos e as imagens estereotipadas da Dança, dentre outros aspectos.

Existe uma Pós-graduação em Dança de Salão no Brasil, na cidade de Curitiba, essa iniciativa auxilia no processo de formação do profissional, porém, se torna restrita às pessoas que possuem uma graduação anterior.

Por esse motivo, existem iniciativas de Capacitações para Professores, especificamente para Dança de Salão, nas quais não é necessária uma formação acadêmica para seu ingresso, sendo uma delas inclusive a que desenvolvemos junto à Sociedade Paranaense de Ensino e Informática (SPEI), em Curitiba. No entanto, ainda são escassas e desafiam questões burocráticas, conceituais e de descréditos por parte das pessoas e instituições, dificultando a disseminação e concretização dessas iniciativas como possibilidades de ações formativas.

Em outro aspecto, nos defrontamos com o universo de professores que já estão na prática de aula há muito anos e não possuem a visão do ingresso em um Curso Superior de Dança ou qualquer área afim ou a capacitação continuada, como processo formador.

Diante desse panorama, a dificuldade em se caracterizar um professor de Dança de Salão pelos meios que o definem: sociedade, legislação e seu próprio eu, fez com que despertasse essa vontade de levantar características que auxiliassem na definição desse profissional em relação aos saberes necessários ao ato docente, no intuito de que essas características possam, futuramente, servir de base na fundamentação de Cursos de Formação e/ou Capacitação para essa modalidade de Dança.

Para tanto, elenquei como objetivos:

- Geral: Compreender as características que definem o Ser professor de dança de salão, objetivando estabelecer relação com seus saberes docentes.
  
- Específicos:
  - Identificar as características que definem o Ser professor de Dança de Salão.
  - Analisar os saberes docentes que constroem o Ser professor de Dança de Salão.
  - Compreender as características elencadas e os saberes docentes necessários para a formação do Ser professor de Dança de Salão.

## 2 AÇÕES METODOLÓGICAS

O trabalho estará baseado em uma pesquisa qualitativa, numa perspectiva metodológica interpretativa – compreensiva. A pesquisa qualitativa segundo Gibbs (2009) é entendida como um tipo de pesquisa que visa abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras diferentes. Afirma Richardson que:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos. (RICHARDSON, 2011, p. 90)

A perspectiva metodológica interpretativa – compreensiva justifica-se nos dizeres de Creswell para quem:

Está enquadrada a um nível mais abrangente na perspectiva qualitativa de recolha e análise de dados, onde o conhecimento da realidade é feito através de construções sociais. Os processos característicos desta abordagem investigativa baseiam-se, sobretudo na prática do diálogo, questionamento e na interação com os participantes, assentando numa metodologia eminentemente indutiva e interpretativa dos fenômenos observados/estudados. (CRESWELL, 2007, p.56)

Para obtenção dos dados da pesquisa, foram utilizados os instrumentos Cartas e Entrevistas semiestruturadas com o participante investigado. A identificação das características do Ser professor, foi feita por meio das Cartas escritas e dirigidas ao entrevistado por profissionais formados diretamente por ele a partir de 1990, que atuaram como professores na sede de sua escola na cidade do Rio de Janeiro e que continuam atuando, com destaque, no mercado de Dança de Salão, independente do local de seu exercício de docência, totalizando 10 profissionais, sendo que 5 desses aceitaram participar dessa pesquisa. A escolha das Cartas, como instrumento de pesquisa, foi inspirada em Projetos de Pesquisa da Professora Dra. Leda Lísia Franciosi Portal: “Cartas, um instrumento desvelador do Ser Professor” e “Que professores as Cartas desvelam”, objetivando identificar características apontadas por alunos ao professor que fez a diferença em suas vidas. O instrumento Cartas já foi utilizado por Meireu (2006) que, lembrando seus mais de trinta e cinco anos como professor, escreveu cartas a jovens professores discorrendo em torno do que seja a vocação de um Educador, assim se expressando:

Enquanto o artista procura comover, o político convencer, o empresário dirigir, o professor, por sua vez, ensina [...]. É tudo isso que faz o professor. Tudo isso que pude ver surgir em você, durante seus estudos, e observar, tanto em mim mesmo como em meus colegas, ao longo dos anos: um projeto que vai muito além da necessária definição administrativa de nossas tarefas, uma perspectiva que constitui o centro de nossa identidade profissional. Uma coisa sobre a qual nunca se fala, e que, no entanto, você está sempre perseguindo: um acontecimento pedagógico. (MEIRIEU, 2006, p. 13)

Falar em Cartas, nos remete ao ato da escrita, o que nos faz lembrar de Yinger apud Zabalza (2004), que aponta características a respeito do escrever, descrevendo esse processo como multirrepresentacional e interativo, considerando que, no desenvolvimento da narração escrita, o escritor maneja diversas formas de acesso à realidade: faz, pensa e lida com imagens (olhos, mãos e ideias trabalham simultaneamente e em interação). O escrever força a pessoa a decodificar símbolos de um conhecimento já existente em si e algumas lembranças, que haviam sido representadas originalmente e armazenadas na memória imediata de um modo diferente.

Nas teorias dos hemisférios cerebrais, ambos os hemisférios participam da tarefa de escrever: um, no processo de recriação das experiências em que intervêm as emoções e a intuição; o outro, no processo de organização dessa experiência em uma mensagem (escrita) estruturada, isto é, na produção da síntese (carta), do pensamento simbólico, da percepção desse conjunto entre outras.

A escolha das cartas justifica-se pela possibilidade em demonstrar o vínculo que os alunos estabelecem com seus professores e vice-versa, visto ser um processo de construção narrativa que, inevitavelmente, envolve reflexões acerca de si e do outro.

Depois desse processo de escrita das Cartas, foram realizadas duas Entrevistas com o professor Jaime Arôxa, intencionalmente escolhido, pelo critério de seu relevante reconhecimento, por suas características identitárias e significativa prática docente na formação de professores da Dança de Salão, no intuito de verificar: quais características são salientadas e trabalhadas por esse profissional em relação à escolha dos processos metodológicos utilizados em suas aulas e de que forma suas experiências de vida influenciaram em suas escolhas e constituição do Ser professor que ele é hoje.

Conforme Gil (2010), a entrevista é a técnica de recolha de dados mais utilizada na investigação social por apresentar muitas vantagens, dentre as quais a possibilidade de obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, possibilitando o aprofundamento acerca do comportamento humano.

As Entrevistas foram de abordagem semiestrutural, procurando focar aspectos relacionados a constituição do seu Ser professor e foram estruturadas em dois temas: Histórias de Vida e Atuação Docente e Ação Docente.

As Cartas e as Entrevistas foram analisadas segundo Moraes e Galiuzzi (2007), seguindo orientação de suas etapas, no intuito de entrelaçar a análise das características reveladas nas Cartas, com os saberes docentes construídos e expressados nas Entrevistas, segundo o referencial teórico de Tardif (2014), classificados em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais<sup>3</sup> e nas dimensões trabalhadas por Grillo (2006), designadas: dimensão pessoal, dimensão prática, dimensão conhecimento profissional docente e dimensão contextual<sup>4</sup>.

A análise das variáveis da investigação, revelaram que, as características constitutivas/identitária do Ser professor de Dança de Salão, o que ele é, auxiliam na construção de seus saberes docentes e que, por sua vez, realimentam a permanente e sistemática avaliação do que se é, resultante em uma base representativa para a definição do Ser de um professor da Dança de Salão.

---

3 Conceitos trabalhados por Tardif (2014) no livro Saberes docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 37-39.

4 Conceitos trabalhados por Grillo (2006) no livro Ser Professor. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2006. p. 79-86.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 SER PROFESSOR: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE

De que forma um sujeito se constitui professor? Quais os elementos que o constituem? Como se realiza essa construção do Ser professor? O que determina os seus saberes enquanto docente? Esses saberes são construídos de que forma?

Essas e outras inúmeras interrogações rondam os processos formativos há muito tempo e se constituem como amplas e divergentes discussões entre os autores, levando em conta as constantes transformações ocorridas nas sociedades nas quais os conceitos educacionais estão instituídos.

Garcia (1992) nos fala de como a formação pode ser configurada em múltiplas e diferentes dimensões, dependendo do ponto de vista: a formação que se oferece organizada de forma exterior ao sujeito, ou a do ponto de vista do sujeito, entendida como a formação que se inicia como perspectiva pessoal.

Independente das dimensões educacionais, Palmer vem nos alertar para a essência das práticas pedagógicas, ao relatar que “a boa prática de ensino vem de boas pessoas” (PALMER, 2012, p. 29), ou seja, as características identitária do Ser professor, são peças fundamentais no processo de constituição de uma prática pedagógica de qualidade, humanamente falando.

A identidade do Ser professor está relacionada a sua identificação com sujeito, como Ser que é impregnado de ideias, emoções e sentimentos, e não podemos dissociar essa identidade de um fazer pedagógico, por estarem intrinsecamente interligados.

Ao mencionar o termo identidade Palmer refere-se a:

Um elo em desenvolvimento, em que todas as forças que constituem minha vida, convergem no ministério da individualidade: minha composição genética, a natureza do homem e da mulher que me deram a vida, a cultura na qual fui criado, as pessoas que me deram apoio e as que me prejudicaram, as coisas boas e ruins que fiz aos outros e a mim mesmo, a experiência de amar e sofrer e muito mais. Em meio a essa área complexa, a identidade é uma intersecção em movimento das forças interiores e exteriores que me fazem ser quem eu sou, convergindo no ministério irredutível de ser humano (PALMER, 2012, p. 29).

Nesse entendimento, torna-se indiscutível a importância do processo de ensino e aprendizagem se tecerem na íntima relação entre o professor, o aluno e o meio onde esse processo se dá.



Tardif reafirma a importância desses processos dizendo que “a Educação é o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade, com base nos saberes sociais, entendidos como o conjunto dos saberes de que dispõe essa sociedade” (TARDIF, 2014, p. 36).

Ao relacionar as características identitárias constitutivas do Ser professor com os saberes docentes, nos referimos a fala de Tardif (2014) nas páginas 12 a 14 do seu livro “Saberes Docentes e Formação Profissional”, onde defende a ideia que, os saberes dos professores são designados como ‘saberes sociais’ por conterem as seguintes características, aqui explicitadas de forma resumida:

- são partilhados por um grupo de agentes, que possuem uma formação comum, trabalham em uma mesma organização e estão sujeitos a condicionamento comparáveis (conteúdo, regras, entre outros);

- sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição: universidade, sindicato, associações profissionais, etc;

- seus próprios ‘objetos’ são objetos sociais, isto é, práticas sociais. O professor trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar alunos, educá-los e instruí-los;

- o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar, evoluem com o tempo e as mudanças sociais. Por isso, o saber dos professores está assentado naquilo que Bordieu (apud Tardif, 2014) chama de arbitrário cultural: ele não se baseia em nenhuma ciência, em nenhuma lógica, em nenhuma evidência natural e, sim, na história de uma sociedade, em sua cultura legítima, em seus poderes e contrapoderes;

- pode ser adquirido no contexto socialização profissional, no que é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases da carreira, ao longo de uma história profissional em que o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.

Para Tardif pode-se definir o saber docente como um plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos dos:

- Saberes da Formação Profissional: Podem-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciência da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados a formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode se transformar em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo.

- Saberes Disciplinares: Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos

e selecionados pela instituição universitária. Esses saberes integram-se igualmente à prática docente por meio da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que se dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes das disciplinas emergem da tradução cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

- Saberes Curriculares: Ao longo de suas carreiras, os professores devem também se apropriar de saberes que podemos chamar de curriculares. Esses saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente, sob forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

- Saberes Experienciais: Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experiências ou práticos.

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2014, p. 39).

Esses elementos constitutivos, designados por Tardif (2014) como Saberes Docentes, são trabalhados por outros autores e assumem novas nomenclaturas e funções. Como exemplo, trazemos os conceitos trabalhados por Grillo (2006) que classifica esses elementos como dimensões, assim especificadas:

- Dimensão Pessoal: caracterizada pelas relações pessoais constituintes da figura do professor e a inseparabilidade de pessoa e do profissional, traduzida na relação com os alunos, respeitando suas individualidades e histórias de vida, cumprindo o compromisso de auxiliar na construção do conhecimento do aluno e na formação de sua cidadania.

- Dimensão Prática: refere-se às direções que o professor imprime ao seu fazer docente, que abrangem não somente as habilidades técnicas necessárias, assim como, o conhecimento prático, resultante da leitura crítica que o professor faz da sua atividade no momento em que a realiza;

- Dimensão Conhecimento Profissional Docente: É constituído de diferentes tipos de conhecimento articulados, que não estão diretamente ligados a uma lógica curricular e podem ser adquiridos de: disciplinas científicas diversas, disciplinas relacionadas a questões sobre o ensino, experiências de prática pedagógica e didáticas específicas;

- Dimensão Contextual: Envolve uma prática docente aberta para a realidade, com um ensino interativo que agrega valores e elementos da cultura, experiências e conhecimentos do cotidiano, trazendo para a sala de aula acontecimentos científicos, tecnológicos, políticos e

econômicos, abrindo espaço nos conteúdos estabelecidos, no intuito de uma maior valorização do conhecimento, pela constatação do seu significado e de sua aplicabilidade.

Por meio de perspectivas das características identitárias, que possibilitam a tradução do Ser professor na constituição de sua prática pedagógica, os saberes docentes delineados por Tardif (2014) e as dimensões explicitadas por Grillo, além de outros autores que contribuem para o elucidamento das questões formativas do Ser professor, podemos estabelecer relações fundamentais para a caracterização desses elementos, a fim de expressar a “qualidade” desse professor em relação as suas práticas pedagógicas, a serem desenvolvidas nesse projeto.

### 3.2 CONTEXTUALIZANDO A DANÇA DE SALÃO

Para contextualizar esta modalidade de Dança, faz-se necessário falar um pouco sobre o conceito de danças a dois, populares, folclóricas e sociais e, como a Dança de Salão está inserida nesses conceitos.

A palavra ‘popular’ possui essa conotação por referir-se ao povo, segundo sua definição no dicionário “do, ou próprio do povo” (AURÉLIO, 2008, p. 642) trata-se de algo comum a todos.

Em relação à Dança, podemos afirmar que as danças populares respeitam essa mesma teoria, Conrado (2004) afirma que a terminologia ‘popular’, para a designação de uma determinada dança, é atribuída para diferenciar do que não é ‘clássico’, ‘moderno’ ou ‘contemporâneo’. Como se diferenciasse uma cultura elitizada, com técnicas e conceitos, de uma cultura comum que surge naturalmente e instintivamente das crenças e valores de determinado povo.

Gualberto nos diz que, “dança popular é aquela produzida espontaneamente numa comunidade com laços culturais em comum” (GUALBERTO, 2007, p. 37). A autora também se refere a danças populares como folclóricas, afirmando que “as danças populares (ou folclóricas) foram desenvolvidas como parte das tradições e dos costumes de um povo e são transmitidas de geração a geração” (GUALBERTO, 2007, p. 37).

Reafirmando esse conceito, Faro considera que, “as danças folclóricas nasceram das danças religiosas e ao passarem do domínio dos sacerdotes para o domínio do povo, tornaram-se populares” (FARO, 2004, p. 14). Seguindo esse pensamento podemos dizer que toda dança popular é uma dança folclórica?

O conceito de dança folclórica no Brasil está associado à tradição de um povo ou comunidade específica e, segundo a definição da UNESCO (SALVADOR, 1995)<sup>5</sup> para se determinar um ato folclórico, ele deve apresentar as seguintes características:

- Tradicionalidade: a partir de sua transmissão geracional, entendida como uma continuidade, onde os fatos novos se inserem sem ruptura com o passado, e se constroem sobre esse passado.

- Dinamicidade: ou seja, sua feição mutável, ainda que baseada na tradição.

- Funcionalidade: existindo uma razão para o fato acontecer e não constituindo um dado isolado, e sim inserido em um contexto dinâmico e vivo.

- Aceitação coletiva: deve ser uma prática generalizada, implicando a identificação coletiva com o fato, mesmo que ele derive das elites. Esse critério não leva em conta o anonimato que muitas vezes caracteriza o fato folclórico e tem sido considerado um indicador de autenticidade, pois mesmo se houver autor, desde que o fato seja absorvido pela cultura popular, ainda deve ser considerado folclórico. Um exemplo disso é a literatura de cordel brasileira, geralmente com autoria definida, mas tida como elemento genuíno da cultura popular.

Se nos basearmos por esses quesitos poderíamos, de alguma forma, classificar a Dança de Salão como uma dança folclórica, pois apresenta todas estas características. Porém, contrastando com essa característica, Faro (2004) afirma que, em nossos dias, podemos compreender a dança de três formas distintas: a étnica, a folclórica e a teatral e que, ao classificarmos a dança nessas três etapas, deixamos propositadamente de fora um quarto elo: a dança de salão. Para ele, a Dança de Salão não está relacionada a uma dança folclórica ou étnica e, sim, um elo entre essas duas, porém não avança nas explicações sobre esta ligação.

Em tempos passados, a Dança de Salão foi a dança dos privilegiados, deixando as danças populares para os menos favorecidos, sugerindo assim uma separação entre os conceitos de Dança de Corte, como algo elitizado, elaborado e Danças populares, como algo comum.

Porém, os historiadores afirmam que, as danças da Corte Europeia, surgiram como uma elitização da dança do povo por meio de adaptações necessárias para que essa dança fosse aceita e cultuada pela nobreza:

---

<sup>5</sup> Carta do Folclore Brasileiro. Comissão Nacional de Folclore. O VIII Congresso Brasileiro de Folclore, reunido em Salvador, Bahia, de 12 a 16 de dezembro de 1995, procedeu à releitura da Carta do Folclore Brasileiro, aprovada no I Congresso Brasileiro de Folclore, realizado no Rio de Janeiro, de 22 a 31 de agosto de 1951. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/folclore/carta.pdf> Acesso em 02 de dez 2015.

As danças nascem de manifestações populares, livremente improvisadas ao som de instrumentos rústicos. São posteriormente absorvidas pelas classes dominantes que as adaptam então para execução em recintos fechados, com indumentárias pesadas, e de acordo com o que se considera um tom mais refinado. A espontaneidade é substituída assim por floreio nos passos, postura estudada, movimentação codificada (PORTINARI, 1989, p. 55).

Apesar das divergências entre os conceitos sobre danças populares e folclóricas, podemos afirmar que a Dança a dois está inserida nesse conceito e se revela por seu histórico e suas manifestações, como parte da cultura de uma sociedade, seja ela qual for.

### 3.3 FORMAÇÃO SUPERIOR EM DANÇA

Na tentativa de elucidarmos o processo da formação profissional em Dança no Brasil, tornou-se necessário delinear o processo da Educação Superior em Dança, das Pós-graduações em Dança e especificamente, em Dança de Salão, traçando um breve panorama das realidades apresentadas, assim como as perspectivas relacionadas às iniciativas formativas na constituição do profissional de Dança de Salão.

#### 3.3.1 Graduações em Dança no Brasil

Os cursos de Educação Superior em Dança, no Brasil, são relativamente novos e, justamente por isso, ainda possuem certo desconhecimento por parte da população.

Malanga relata que “o primeiro curso foi o da Universidade Federal da Bahia, surgido em 06/03/1956, como Escola de Dança da Universidade da Bahia” (MALANGA, 2012, p. 2), e depois, somente na década de 1980, outros quatro cursos foram criados nas regiões Sul e Sudeste do país. Segundo Molina “durante quase vinte e cinco anos a UFBA foi a única instituição a formar profissionais da Dança em nível superior no Brasil” (MOLINA, 2008, p. 37).

Para tecer um panorama dos cursos de graduações em dança no Brasil, utilizamos a dissertação de Molina (2008) como base para os dados a seguir apresentados, que apesar de terem sido escritos pelo autor em 2008, ainda trazem contribuições para essa realidade.

Molina (2008) inicia trazendo o panorama, em 1984, no qual foi implantado o curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná (FAP) em Curitiba/PR, sendo reconhecido pelo MEC em 1988, com opções para Bacharelado e Licenciatura. Depois foi a vez de o Rio de Janeiro

abrir as portas do seu primeiro Curso de Dança, em 1985 e no Centro Universitário da Cidade (UniverCidade).

Em 1991, cita a Faculdade Paulista de Artes (FPA), que inaugura seu curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança. Em 1994, o Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), abre seu segundo curso de Dança, porém agora, na Universidade Federal (UFRJ), com opção apenas pelo Bacharelado.

Em São Paulo, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e a Universidade Anhembi Morumbi, abrem seus cursos de Dança em 1998.

Dois anos depois, acrescenta, terem surgido três novos cursos, o da Faculdade Angel Vianna (FAV) no Rio de Janeiro, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Minas Gerais. Já em 2002, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) passa a oferecer a opção para Licenciatura em Dança e em 2007, surge em Alagoas o Curso de Dança da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

No Rio Grande do Sul, contamos com um número expressivo de cursos de Dança, em relação ao restante do país, são 6 cursos ao todo: 2 em Porto Alegre (UFRGS e ULBRA), 1 em Montenegro (UERGS), 1 em Caxias do Sul (UCS), 1 em Santa Maria (UFSM) e 1 em Pelotas (UFPEL). Conforme Paludo (2015) a primeira graduação existente no Estado foi em Cruz Alta (UNICRUZ), com início em 1998 e término das atividades no ano de 2009.

Segundo Pereira e Souza (2014), o Brasil possui, ao todo, 39 graduações em Dança nas habilitações de licenciatura e bacharelado e, em consulta ao site do E-Mec<sup>6</sup>, existem registros de 31 graduações em atividade, hoje no país, dos quais, 7 no Estado de São Paulo, 6 no Rio Grande do Sul, 4 no Rio de Janeiro, 2 em Minas Gerais, Goiás e Bahia e 1 nos Estados do Paraná, Sergipe, Pernambuco, Paraíba, Ceará, Pará, Roraima e Amazonas.

Ao apresentar esse breve panorama, podemos refletir sobre o processo de formação superior do professor em Dança, suas possibilidades e desafios, por meio de indagações como: qual a importância de uma graduação em Dança? Os conteúdos organizados nos cursos de Educação Superior em Dança atendem às necessidades formativas desse profissional para o mercado de trabalho?

Segundo nos relata Strazzacappa:

---

6 O E-Mec representa o sistema de regulação do Ensino Superior. Disponível em <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em 02 de Dez. 2015.

Quem vai para a faculdade de dança quer – além de dançar, é claro – discutir, analisar, pesquisar, criticar, historiar, documentar a dança. Quer ampliar seus horizontes, conhecer novas tecnologias, estabelecer pontes com outras áreas de conhecimento, questionar o papel da dança na sociedade, produzir, criar, escrever e lecionar dança. As faculdades de dança formam mais do que o bailarino. Formam o pesquisador, o professor, o criador. Formam o bailarino que pensa (STRAZZACAPPA, 2006, p. 13).

Nessa perspectiva, podemos entender o processo de formação acadêmica, na área da Dança como uma rica possibilidade de, além da aquisição de conhecimentos, ser um ambiente de reflexão, produção e criticidade, que auxiliam na constituição de um profissional diferenciado pela ampliação de seus horizontes pessoais e profissionais.

Marques, acredita na concepção do professor de Dança baseado em sua essência como artista, vivenciador de experiências que impregnam seu corpo de sensações, interagindo com sua busca constante pela reflexão e aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, afirmando:

Em primeiro lugar, um “bom” curso necessita de “bons” professores de Dança, com um mínimo de vivência artística e pedagógica – quantos professores que querem ensinar Dança nas escolas nunca tiraram os próprios sapatos! Para começar, o professor deve ter Dança no corpo, acreditar que essa linguagem artística vai sim fazer diferença na educação de todos, inclusive dele mesmo. Em segundo estudar muito tudo o que já foi discutido, sugerido, trabalhado sobre ensino de Dança nesse planeta: não adianta ser só artista (MARQUES, 2010, p. 10).

Ao buscarmos a referência nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança, vamos entender que, nos artigos 3º, 4º e 5º, sobre as responsabilidades, possibilidades e contemplação atribuídas:

Art. 3º O curso de graduação em Dança deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com espetáculo da dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, inclusive como elemento de valorização humana, da autoestima e da expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais. Art. 4º O curso de graduação em Dança deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para: I - domínio dos princípios cinesiológicos relativos à performance corporal; II - domínio da linguagem corporal relativo à interpretação coreográfica nos aspectos técnicos e criativos; III - desempenhos indispensáveis à identificação, descrição, compreensão, análise e articulação dos elementos da composição coreográfica, sendo também capaz de exercer essas funções em conjunto com outros profissionais; IV - reconhecimento e análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos relativos ao ensino da Dança, adaptando-as à realidade de cada processo de reprodução do conhecimento, manifesto nos movimentos ordenados e expressivos; V - domínio das habilidades indispensáveis ao trabalho da Dança do portador de necessidades especiais, proporcionando a todos a prática e o exercício desta forma de arte como expressão da vida; Art. 5º O curso de graduação em Dança deve contemplar em seu projeto pedagógico e em sua organização curricular, os seguintes conteúdos interligados: I - conteúdos Básicos: estudos relacionados com as Artes Cênicas, a Música, as

Ciências da Saúde e as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Psicologia e Serviço Social, bem assim com as diferentes manifestações da vida e de seus valores; II - conteúdos Específicos: estudos relacionados com a Estética e com a História da Dança, a Cinesiologia, as Técnicas de Criação Artística e de Expressão Corporal e a Coreografia; III - conteúdos Teórico-Práticos: domínios de técnicas e princípios informadores da expressão musical, envolvendo aspectos Coreográficos e de Expressão Corporal, bem como o desenvolvimento de atividades relacionadas com os Espaços Cênicos, com as Artes Plásticas, com a Sonoplastia e com as demais práticas inerentes à produção em Dança como expressão da arte e da vida.

Acreditamos que, devido as inúmeras possibilidades e responsabilidades destinadas aos currículos das graduações em Dança, existe uma incapacidade justificável na especificação das diversas modalidades que envolvem essa área. Nesse contexto é que se fazem, cada vez mais necessários, os cursos livres, específicos de cada modalidade, como as capacitações e Pós-graduações, trazendo a possibilidade ao profissional, de se aperfeiçoar, ainda mais, na especificidade escolhida, assim como, dar seguimento a sua formação, o que se caracteriza de fundamental importância, para sua constituição/identidade do Ser professor.

### **3.3.4 Pós-graduações em Dança no Brasil**

As informações sobre a quantidade e as características das Pós-graduações, de modalidade presencial, foram retiradas do site do MEC, por meio do programa E-Mec, no qual constam 34 Pós-Graduações em Dança ativas, com as mais diversas especificações, sendo 14 na área da Educação, 10 em Humanidades e Artes, 9 em Saúde e Bem-Estar Social e 1 em Ciências Sociais, Negócios e Direito. Alguns cursos são ofertados em mais de um Estado e são assim divididos: 9 em São Paulo, 8 em Minas Gerais, 5 no Paraná e no Rio Grande do Sul, 3 em Sergipe e Pernambuco e o restante nos Estados do Ceará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Bahia, Maranhão, Roraima, Espírito Santo, Distrito Federal e Goiás.

Em São Paulo, a Metrocamp oferece o curso de Dança e Consciência Corporal desde 2012, com carga horária de 432 horas e tem como objetivo de dar subsídios para profissionais que queiram atuar com a Dança nos seus diferentes âmbitos.

No Rio Grande do Sul, A PUCRS possui um curso de Pós-graduação em Dança como Especialização, ofertando aos profissionais envolvidos com a dança, segundo o site da própria instituição, referenciais teóricos e práticos que possibilitam o aprofundamento de seus conhecimentos na área, envolvendo aspectos educativos, formativos, coreográficos e culturais, fomentando a pesquisa e a experimentação científica e pedagógica. E a UFRGS oferece um curso de Pós-Graduação que curso se propõe a articular os campos da arte, docência e pesquisa em dança a partir da experiência concreta dos participantes e da



comunidade de artistas e docentes. Visa aliar a experiência em dança a um pensar crítico e problematizador, que dialoga tanto com as tradições como com a contemporaneidade.

O curso de Pós-graduação da Bahia, oferecido pela Universidade Federal da Bahia, é denominado Estudos Contemporâneos em Dança e está em funcionamento desde 2002. Essa mesma instituição, possui o único curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado existente no país.

Embora a pesquisa não tenha resultado em um número muito expressivo de Universidades que oferecem Pós-graduação específica para essa área, o ganho é muito grande ao pensar que temos essa oferta de uma formação mais específica e ao mesmo tempo, a possibilidade de uma formação continuada para o profissional que trabalha ou irá trabalhar nessa área.

Os resultados são positivos ao imaginarmos que, por todo o processo histórico descrito anteriormente, o ensino superior torna-se uma fonte de pesquisas, ideias, argumentações e produções que, possivelmente, irão resultar em um campo de disseminação desses valores e descobertas que, talvez, só possam tornar-se reais, devido ao meio em que se criaram.

A partir de uma maior especificidade dentre as possibilidades existentes de uma formação continuada, surgiu a necessidade de se criar cursos de Pós-Graduações destinados a Dança de Salão.

### **3.3.5 Pós-graduação em Dança de Salão**

Para esse tópico da pesquisa, utilizamos, como referencial, o artigo escrito por Zamoner (2005) para o site da Editora Prottexto<sup>7</sup>.

Segundo a autora, o ano de 2005, é considerado um divisor de águas para a Dança de Salão Brasileira, pois é o ano de criação da primeira turma de pós-graduação em dança de salão, na Faculdade Metropolitana de Curitiba – FAMEC, iniciando uma fase de educação formal, almejada por diversos profissionais da área.

A Pós-Graduação nasce, continua a autora, com o nome de Teoria e Movimento da Dança com ênfase em Dança de Salão, por meio de uma iniciativa da professora Graça Araújo, com o objetivo de promover o estudo e a pesquisa teórico-práticos, buscando o aprimoramento da formação e qualificação dos profissionais atuantes nas Danças de Salão.

---

<sup>7</sup>Editora Prottexto. Artigos relacionados à Dança de Salão. Disponível em: [http://www.prottexto.com.br/texto.php?cod\\_texto=360](http://www.prottexto.com.br/texto.php?cod_texto=360). Acesso em 02 de Dez. 2015.

Cita, como conteúdos ofertados: Gestão e Marketing na Dança, Dança de Salão: Gênero e Método I e II, Metodologia do Ensino e Pesquisa, Segmentos da Dança de Salão: História, Inclusão e Música, Ciências das Danças e Montagem Cênica, totalizando 425 horas/aula, ministrados em encontros mensais, com módulos de 20 e/ou 24 horas/aula. Formam o corpo docente, Doutores, Mestres e Especialistas na Dança e em outras áreas como: Música, Psicologia, Pedagogia, entre outros.

Zamoner (2010) considera o resultado muito positivo, justificando, os primeiros profissionais formados passarem a dispor para seus alunos, desde o conhecimento para prevenção de lesões até teoria e prática da própria dança de salão.

Outro prêmio dessa jornada, mencionado, é a produção científica que dela resultou. Um total de 18 monografias foi defendido em seções públicas, entre os dias 24 de novembro de 2006 e 17 de março de 2007, constituindo produções especialmente relevantes para o contexto atual da dança de salão.

Hoje, segundo a autora, a iniciativa já está na quarta turma, passando a ser ofertada pela Universidade Tuiuti do Paraná – UTP e a Dança de Salão ganha, a cada conclusão de turma, novos profissionais, produções textuais na área, iniciativas surgidas durante o processo, novas perspectivas e um acréscimo significativo na trajetória dessa arte ser cada vez mais valorizada e reconhecida em nosso país.

Ao desenharmos o breve cenário dos caminhos de formação superior em Dança do professor de Dança de Salão, passamos a entender o contexto no qual a presente investigação se insere.

### 3.4 ESTADO DO CONHECIMENTO

Apesar de contarmos com um número expressivo de Graduações e Pós-graduações em Dança no Brasil, levando em conta o tortuoso caminho que a Dança percorre no âmbito acadêmico, o trabalho de pesquisa e produção nessa área ainda deixa a desejar, principalmente quando tratamos de especificidades como é o caso da Dança de Salão.

Zamoner (2011), professora, pesquisadora e escritora de Dança de Salão, realizou uma pesquisa sobre a produção acadêmica na área, utilizando nos indexadores do Google o unitermo ‘Dança de Salão, entre os anos de 1994 e 2010, dividindo assim o resultado: 43 monografias defendidas como conclusão do curso da Pós Graduação de Teoria e Movimento da Dança com Ênfase em Dança de Salão, entre os anos de 2006 a 2010, 20 monografias de outras Pós-graduações; 17 dissertações de Mestrado e 4 Teses de Doutorado relacionadas à palavra-chave ‘Dança de Salão’.

Diante do resultado da pesquisa, é possível perceber que a produção acadêmica sobre Dança de Salão ainda é pequena. A pesquisadora ainda nos revela que, 79% dos trabalhos foram apresentados na área das Ciências Humanas e que a maioria dos autores tem apenas uma publicação, ou seja, essas produções acontecem de maneira esporádica ou isolada e são trazidas, muitas vezes, como coadjuvante a outra área de conhecimento.

Visando contextualizar melhor essa carência na produção científica referente à Dança de Salão e especificamente, à formação de professores nessa área, fez-se necessário identificar as abordagens metodológicas das teses ou dissertações brasileiras publicadas, indexados nas seguintes bases de dados da Capes nos anos de 2011 e 2012, acessíveis pelo site <http://bancodeteses.capes.gov.br/>, pesquisa essa realizada em setembro de 2014. A escolha pelo banco de teses da Capes se deu pelo número de repetições de projetos nos outros indexadores visitados, quando da utilização das palavras-chave utilizadas.

Ao realizar uma primeira busca mais ampla, utilizando o unitermo “Dança” foram disponibilizadas 353 pesquisas. Esse resultado pode ser dividido em diversas áreas classificadas assim: 81 pesquisas em Artes; 54 em Educação; 33 em Educação Física; 22 em Dança e 22 em Letras.

Utilizando como palavra-chave a ‘Dança de Salão’, definiram-se como um critério de seleção, os artigos que estivessem relacionados com a formação de professores e/ou com o saber e a prática docente.

Nas pesquisas com as palavras-chave “Formação de Professores” e “Saberes Docentes” os critérios de escolha passaram a ser a relação com a Dança já que, especificamente relacionados com a Dança de Salão, não foram encontrados trabalhos existentes.

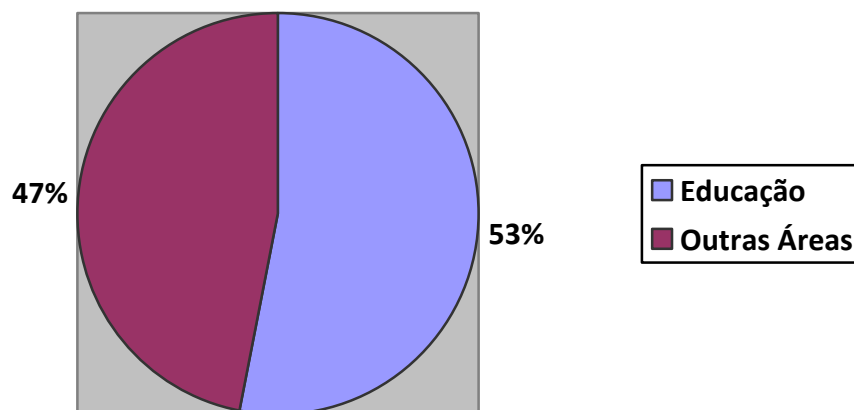
### 3.4.1 Formação de Professores

Sabemos que a literatura e produção científica sobre Formação de Professores é extensa e muito discutida no âmbito acadêmico e a busca realizada com essa palavra-chave resultou em 4310 trabalhos, dos quais 2297 eram na área da Educação.

Por sua amplitude, optou-se por utilizar um filtro com as palavras-chave “Formação de Professores em Dança”, para que o resultado pudesse oferecer uma base mais aproximada do campo dessa pesquisa, gerando 23 resultados, dos quais apenas 5 correspondiam efetivamente ao tema: 2 deles ligados à Educação Física, 1 aos Cursos de Licenciatura em Dança, um referente ao Educador de Arte na escola.

Para análise foi escolhida a dissertação referente à Formação de Professores em Educação Física, por ter mais relação com a temática dessa pesquisa.

**Gráfico 1 - Palavra-chave Formação de Professores**



**Quadro 1 - Quadro síntese dos trabalhos analisados e disponibilizados no banco de Teses e Dissertações da CAPES com os descritores “Formação de Professores em Dança”, com base nas pesquisas defendidas em 2012 e 2011.**

Autor/Ano/Instituição e localização	Foco de investigação	Objetivo	Sujeitos e Campo de Estudo	Metodologia	Resultados
Barbosa 2011 Universidade Federal de Mato Grosso	A dança na formação do profissional em Educação Física	Identificar quais saberes/conhecimentos permeiam o desenvolvimento da dança nos cursos de graduação em Educação Física presentes no Estado do Mato Grosso	12 Professores responsáveis pelas disciplinas de dança no Ensino Superior em Educação Física nas Universidades do Estado do Mato Grosso	Abordagem qualitativa e instrumentos de coleta de dados a análise documental e questionário	Os professores citaram o ritmo, a consciência corporal, contextualização histórica e cultural, aspectos pedagógicos, relação teoria e prática, relação de conceitos e tipos de dança como importantes na formação profissional. Poucos professores entendem como eficiente para o aprendizado a maneira como a Dança está configurada no curso de Educação Física.

### 3.4.2 Dança de Salão

Passando para a segunda palavra-chave, foram encontrados 18 trabalhos relacionados ao termo “Dança de Salão”, dos quais apenas um é uma tese de Doutorado e os restantes são Dissertações de Mestrado, 8 ligados a área da Saúde, 3 da Sociologia, 3 da Educação, 1 das Letras, 1 da Dança, 1 da Educação Física, 1 das Artes.

Os temas de maior concentração são voltados ao lazer e a terceira idade e apenas 1 estava relacionado com a prática de ensino e poderia trazer maior contribuição para a pesquisa.

**Quadro 2 - Quadro síntese do trabalho analisado e disponibilizado no banco de Teses e Dissertações da CAPES com o descritor “Dança de Salão”, com base nas pesquisas defendidas em 2012 e 2011.**

Autor/Ano/Instituição e localização	Foco de Investigação	Objetivo	Sujeitos e Campo de Estudo	Metodologia	Resultados
-------------------------------------	----------------------	----------	----------------------------	-------------	------------

VECCHI, Rodrigo L. 12/2011 Universidade São Judas Tadeu/SP	O ensino da dança de salão pautado na teoria do "teaching for understanding".	Fundamentar o ensino da Dança de Salão visando à compreensão dos conhecimentos transmitidos. E apontar diretrizes para o desenvolvimento de aulas de Dança de Salão fundamentadas na teoria do Ensinar para a Compreensão (EpC).	78 professores que ministram aulas em diferentes lugares da cidade de Campinas.	Quanti-quali: coleta de dados, questionário, entrevistas semiestruturadas.	Após análise dos dados, pudemos constatar que não há nenhuma sistematização metodológica para se ensinar a Dança de Salão na cidade de Campinas, uma vez que os professores ensinam da forma com que os mesmos acreditam ser a mais adequada naquela situação. Entre as orientações apontadas, foi sugerido que, para que um professor ensine objetivando a compreensão do aprendiz, deve reconhecer os diferentes potenciais dos seus alunos, proporcionando, assim, uma aprendizagem crítica, reflexiva e autônoma.
--	---	--	---	--	---

### 3.4.3 Saberes Docentes na Dança

Os resultados referentes a essa palavra-chave foram 13, 12 dissertações de Mestrado e uma tese de Doutorado. As áreas de conhecimento são bem diversas, sendo a maioria na área da Educação e Educação Física e dentre eles, apenas uma se aproximou da temática da pesquisa, por estar vinculada aos sentidos e significados do ensino não formal da Dança.

**Quadro 3 - Quadro síntese do trabalho analisado e disponibilizado no banco de Teses e Dissertações da CAPES com o descritor “Saberes Docentes na Dança”, com base nas pesquisas defendidas em 2012 e 2011.**

Autor/Ano/Instituição e localização	Foco de Investigação	Objetivo	Sujeitos e Campo de Estudo	Metodologia	Resultados
10/2012 SILVA, Vanessa C. da PUCSP/SP	Um Arte-Educador No Ensino Não-Formal: Um Estudo Dos Sentidos e Significados	Apreender os sentidos e os significados que um arte-educador constitui a	O participante da pesquisa tem 15 anos de experiência, embora não possua formação universitária, e ministra aulas de Arte e Cultura, mais especificamente	O caráter da pesquisa é qualitativo e fundamenta-se nos pressupostos teórico	Infere-se que, embora a atividade de Arte e Cultura ocupe um lugar importante no cotidiano de jovens que cumprem medida socioeducativa, reivindicarem para ela um

	Constituídos Para a Atividade Docente De Arte e Cultura em Medida Socioeducativa	sua atividade profissional.	de dança de rua, a adolescentes que cumprem medida socioeducativa na Fundação CASA.	metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica.	caráter pedagógico exigiria uma formação pedagógica que permita a reflexão e a teorização. A formação pedagógica requer atividades teóricas e práticas que alcancem a práxis: a teoria orientando a prática e a prática colocando novas questões à teoria. Só assim é possível construir um agir crítico-reflexivo, que atenua as vivências particulares e imponha a objetividade desejada ao exercício da profissão. A formação pedagógica é o principal caminho para se formar educadores que analisem criticamente seu fazer e sua sala de aula, fugindo do pragmatismo do senso comum ou dos sentidos idiossincráticos formulados.
--	--	-----------------------------	---	--	--

Do resultado das buscas no Banco de Teses da Capes, com as palavras-chave citadas anteriormente, foram selecionados três projetos para análise dos elementos que pudessem contribuir para a investigação que se propôs desenvolver e descrever o que está sendo produzido nessa área. A preferência por esses projetos foi pela maior relação com minha pesquisa de dissertação e a possibilidade de maior correlação entre os temas de pesquisa:

**Quadro 4 - Trabalhos analisados. Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (2012 e 2011).**

A dança na formação do profissional em Educação Física	Barbosa (2011)
O ensino da dança de salão pautado na teoria do "teaching for understanding"	Vecchi (2012)
Um Arte-Educador No Ensino Não-Formal: Um Estudo Dos Sentidos e Significados Constituídos Para a Atividade Docente De Arte e Cultura em Medida Socioeducativa	Silva (2012)

A partir da seleção dos textos escolhidos, foi possível perceber que a maioria deles se refere à área específica da Educação Física e muitos estão relacionados aos benefícios causados pela Dança, Sociabilidade e Lazer, voltados aos praticantes e não à prática docente ou à formação dos professores nessa área.

A tese de Vecchi (2012) é a que mais se aproxima dessa prática docente, pois ao sugerir a aplicação de um método de ensino nas aulas de Dança de Salão, faz um mapeamento dessa realidade, envolvendo desde a motivação do aluno para frequentar as aulas até a falta de referências à formação do professor dessa modalidade. Segundo Vecchi:

A preocupação dos docentes que atuam com a Dança de Salão deve ser em relação aos aprendizes, pois cada pessoa, para aprender algo, o faz por um caminho que representa maior facilidade, ou seja, necessita passar por uma trajetória de ensino que facilite sua aprendizagem e, quando realmente aprendeu, poderá transformar aquele conhecimento e adaptá-lo a novas e diferentes situações (VECCHI, 2012, p. 17).

Porém, a referência de aplicabilidade desse método está baseada na *Balroom Dance* (Dança Esportiva) e não nas danças sociais, praticadas nas escolas do Brasil, assim como o resultado da aplicação do método estudado pelo projeto, está voltado à análise na prática docente e rendimento dos alunos e não, particularmente, na formação do professor.

Na dissertação escolhida para análise da palavra-chave Formação de Professores em Dança, é possível perceber que os elementos e disciplinas formativos estão sendo estudados e repensados dentro das Universidades e especificamente a disciplina de Dança dentro do Curso de Educação Física, que é o objeto de estudo da dissertação de Barbosa (2010).

Segundo os resultados da pesquisa, poucos professores entendem como eficiente para o aprendizado a maneira como a Dança está configurada no curso de Educação Física, como foi citado anteriormente na caracterização desse projeto, esse é um grande e evidente problema presente na formação acadêmica do profissional que irá trabalhar com a dança, pois a carga horária e as disciplinas existentes nos Cursos de Educação Física não são suficientes para formar a base desse profissional.

Na dissertação analisada, os professores citaram o ritmo, a consciência corporal, contextualização histórica e cultural, aspectos pedagógicos, relação teoria e prática, relação de conceitos e tipos de dança como importantes na formação profissional, elementos esses pensados na dança de forma geral, sem entrar das especificações das inúmeras modalidades que a categoria pode assumir.



Se formos pensar nessas especificações, se torna mais árdua a responsabilidade de uma disciplina como é a de Dança, incluída no currículo das demais disciplinas do Curso de Educação Física, para formar um professor de Dança de Salão, justamente pela especificidade envolvida em cada modalidade.

No lado oposto das relações curriculares, encontramos a profissão do professor de dança relacionado a experiências construídas a partir de suas vivências na prática didática, como Silva (2012) trabalha na dissertação sobre “O Arte-educador no ensino não-formal”. A referida dissertação traz as relações e dificuldades encontradas por esse educador, objeto de seu estudo, em utilizar-se de ações pedagógicas em suas aulas, já que, alicerçado pela experiência de 15 anos como arte-educador, sem maior respaldo de uma formação pedagógica.

Dois pontos dentro da pesquisa podem ser utilizados como discussão do projeto que pretendo desenvolver, a compreensão entre os termos ‘vivência’ e ‘experiência’, considerando que o conceito de experiência, segundo Benjamim (1913), está relacionado à reflexão e análise de uma suposta ação, que poderá resultar em uma ação diferente da anterior, enquanto a vivência está relacionada apenas aos anos vivenciados, não trazendo uma relação com a ação reflexiva do ato.

A afirmação de Silva (2012) de que a formação pedagógica é o principal caminho para se formar educadores que analisem criticamente seu fazer e sua sala de aula, fugindo do pragmatismo do senso comum ou dos sentidos idiossincráticos formulados com base em suas vivências e experiências particulares, fará um bom diálogo com o objetivo desse projeto a ser desenvolvido, que é de identificar as características do Ser professor de Dança, especificamente nesse caso, o de Dança de Salão, e relacionar essas características com seus saberes.

Diante dessas análises é possível detectar que os assuntos envolvidos nessa dissertação: formação de professores, saberes docentes e Dança de Salão possuem pesquisas relacionadas, porém, não estão compiladas em um único estudo e não estão direcionadas para os mesmos objetos de estudo o que reforça a importância do desenvolvimento da pesquisa ora apresentada.

#### 4 JAIME ARÔXA: UM RECORTE DE SUA HISTÓRIA

Para que esse recorte fosse possível, utilizei-me dos dados redigidos por Saldanha (2007) em seu livro: *As três vidas de Jaime Arôxa: A luta de um vencedor*.

Jaime Arôxa foi escolhido como objeto de estudo do referido projeto de pesquisa pelo seu reconhecimento como referência no âmbito do ensino da Dança de Salão, por suas ideias inovadoras em relação a métodos e práticas de ensino e de aprendizagem e a dança de Salão de forma artística e, principalmente, por ser responsável pela formação direta ou indireta de diversos professores do Brasil.

Formação essa que, apesar de não estruturada dentro de um âmbito acadêmico, é comprovada pelo tempo em que os professores estiveram envolvidos nos processos didáticos de sua escola ou de seus cursos, pela continuidade desses professores no mercado de trabalho e pela projeção de seus trabalhos como professores no cenário da Dança de Salão Brasileira.

Jaime foi o primeiro professor de Dança de Salão do Brasil a organizar um Congresso de Dança de Salão no país, em 1995. Esse evento foi um marco para a Dança de Salão no Brasil, trazendo a possibilidade para que inúmeros professores vindos de diversos estados brasileiros pudessem ter contato com professores de 'Ballron Dance' (Dança Esportiva) da Europa e dos Estados Unidos, professores de Tango da Argentina e da Salsa e Merengue de Cuba, pois não havia no país, muitas referências para os professores que quisessem se aperfeiçoar.

Segundo Saldanha (2007) essa inovação fez com que esses professores, além de obterem informações valiosas durante o evento, passassem a ver o Jaime e sua escola como uma referência de ensino e organização didática em Dança de Salão.

Esse caráter inovador sempre o acompanhou, desde cedo demonstrando sensibilidade artística e vocação para a dança. Nascido no Recife, em 1961, teve uma infância difícil, convivendo com a pobreza e os maus tratos de seu pai. Apesar das condições precárias da escola em que estudava, dentro de uma estrutura de caixa d'água que abastecia a vila, se destacava entre os alunos com boas notas e gostava muito de ler.

Porém, sua paixão mesmo era a dança. Como relata Saldanha (2007) aos doze anos fez um teste vocacional no SESI de Recife, confirmando seu talento para as artes e as atividades físicas, mas, ao contar ao seu pai, levou uma surra que, segundo ele dói até hoje.

Resolveu sair de casa por causa dos pais e pediu abrigo em uma casa de prostituição, aliás, seria sua 'escola' para a vida e para a dança. As prostitutas adoravam dançar e sempre

pediam ao Jaime para dançar com elas, aprendendo com mulheres ‘experientes’ como abraçar uma mulher, como conduzi-la, entre outras coisas.

Voltou ao lar por causa da morte de seu irmão mais novo e resolveu voltar a estudar, contudo, quando estava no terceiro ano do curso técnico de contabilidade, resolveu largar tudo e ir embora para o Rio de Janeiro. Lá passou fome, teve diversos trabalhos e superou muitos desafios para alcançar seus objetivos. No período em que arrumou um trabalho em uma agência bancária, começou a frequentar as ‘gafieiras cariocas’ e, não conseguindo administrar o emprego com sua vida noturna, viu que seu destino mesmo era dançar, resolvendo dar aulas de dança.

Mas, para isso, era necessário aprender e foi aí que, em 1983, começou a fazer aulas particulares com Maria Antonietta, uma das poucas referências em Dança de Salão já que essa profissão não era levada muito a sério. Nessa época, Maria Antonietta dava aulas em sua própria casa e quando Jaime já não tinha mais recursos para pagar as aulas, ela deu uma bolsa de estudos para que ele pudesse seguir seu sonho de dançar, tornando-se, no futuro, seu assistente e por fim, seu par de dança. Fez parceria também com Débora Colcker, famosa coreógrafa e diretora, que naquela época não era conhecida como hoje.

Segundo o relato de Saldanha (2007), Arôxa iniciou sua carreira como docente de dança de salão na mansão dos artistas, local onde morava, lembrando que nessa época não havia aulas em grupo, apenas particulares. Surge então, devido a grande procura por aulas, a necessidade de dar aulas em grupo, ideia essa, inicialmente, vista com ‘maus olhos’ pelos outros professores da área, pois, a princípio, as pessoas desacreditavam que essa ideia iria dar certo, pelo tradicionalismo das aulas individuais, muito praticadas até aquele momento.

Era impensável naquela época, que duas pessoas que não sabiam nada sobre dança, poderiam aprender cercadas por mais 20 casais que também não sabiam, sob o comando de um único professor.

A primeira aula em grupo que Jaime ministrou foi em 1984, para 13 meninas, na qual teve que estudar a técnica feminina para ensiná-las, depois deu aula para um grupo de teatro de 40 adolescentes e começou a ter que desenvolver técnicas metodológicas para o ensino da Dança para grandes grupos.

A ideia funcionou de tal modo que, hoje em dia, praticamente todas as escolas de Dança de Salão do Brasil, seguem o processo metodológico desenvolvido por ele naquela época, como: a estruturação da aula em aquecimento, explicação ou revisão do conteúdo, formas de se trabalhar o ensino de cada estrutura, entre outros; divisão do ensino da técnica feminina e masculina, classificação da parte técnica (figuras) e fundamentos (musicalidade,

postura, equilíbrio, etc); divisão da aula em ritmos específicos de acordo com suas semelhanças ou aplicabilidade, tipos de práticas, entre outros elementos.

Com todo o sucesso advindo das aulas em grupo, Jaime abriu uma escola de Dança chamada Chiquinha Gonzaga, contando com 80 alunos. O autor revela que, depois, fechou essa escola e abriu outra com um sócio, chamada Escola de Dança Maria Antonietta, em homenagem a Mestra que tanto o auxiliou no início de sua trajetória. Sempre inovador, começou a criar formas de ensino, soluções criativas para as situações mais diversas ocorridas na escola e seu nome virou referência de ensino no Rio de Janeiro. Sua escola que mudou o nome para Centro de Dança Jaime Arôxa chegou ao extraordinário número de mil e quinhentos alunos.

Paralelamente a sua vida de professor, à qual se dedicava 12 horas por dia, sete dias por semana, Jaime Arôxa, passou a coreografar peças, filmes, novelas, shows, participando de aberturas de novelas como Cananga do Japão na extinta Rede Manchete, em 1989, e Rainha da Sucata, da Rede Globo, em 1990, ampliando cada vez mais o seu trabalho com um olhar mais abrangente para toda a cena do movimento humano, se tornando referência em inovação e qualidade técnica.

Criou uma Companhia de Dança e começou a trabalhar com shows em que começou a ter uma surpreendente projeção, de onde saíram excelentes profissionais que trabalham com Dança até hoje. Em 1994, criou o espetáculo chamado Salão Brasil, considerado uma inovação para a Dança de Salão, já que não existia essa ligação das danças populares praticadas nos salões de baile, com a dança cênica executada nos teatros. Jaime conseguiu levar para o palco a essência da Dança de Salão, mesclando técnicas de Ballet Clássico e Consciência Corporal, para dar àquela dança, a plasticidade que a dança cênica necessita, com uma qualidade técnica muito expressiva para a época.

O Espetáculo, comenta Saldanha (2007), teve muito sucesso, ficou em cartaz no Teatro João Caetano no Rio de Janeiro e depois rodou o país levando a Dança de Salão para muitas cidades, com sucesso também refletido na escola que dobrou seu número de alunos para 1.600.

Pioneiro na arte de ensinar Dança de Salão, formou dezenas de professores e milhares de alunos, além de atuar em todas as áreas artísticas (cinema, teatro, coreografias e eventos). Jaime Arôxa é conhecido por todos os Estados do País, é um ícone da Dança de Salão do Brasil, sendo seu nome, uma referência nacional entre dançarinos e coreógrafos.

## **5 CARACTERÍSTICAS IDENTITÁRIAS DO SER PROFESSOR DA DANÇA DE SALÃO**

Como o intuito de salientar a influência do professor Jaime Arôxa na formação de diversos professores no Brasil e desvelar aspectos que o tornam um professor de referência, optamos pela aplicação do instrumento Cartas com dez professores formados por ele, e selecionados conforme critérios estabelecidos e explicitados anteriormente, dos quais, cinco aceitaram contribuir para a pesquisa.

Consideramos que o instrumento de pesquisa Cartas, nesse estudo, estaria mais próximo de demonstrar o vínculo que esses professores tiverem ou ainda tem com o entrevistado, visto ser um processo de construção narrativa e que, inevitavelmente, engloba reflexões acerca de si e do outro, um olhar do aluno que foi inspirado por seu professor a se tornar também um professor de referência, imprimindo um olhar autobiográfico de formação e de reflexão recíprocas.

As cartas escritas pelos professores formados diretamente por Arôxa e que continuam atuando no mercado, foram escritas individualmente e enviadas por e-mail, segundo a orientação de escreverem as cartas levantando as características que fazem dele um referencial como professor e qual a diferença ele fez na vida e na formação dos participantes, junto com o termo de consentimento, que autoriza a utilização dos dados na pesquisa, assim como, o encaminhamento para leitura ou não dessa carta pelo professor Jaime Arôxa.

Considerou-se importante, na utilização desse instrumento, muito mais do que o número de cartas e professores participantes, as características nelas apontadas e o significados delas emergidos, desvelando o porquê desse professor ser importante na vida desses alunos/docentes.

Ao escreverem as cartas, professores alunos de Arôxa recordaram fatos que reavivaram suas memórias. Acreditamos que esse exercício de recordação, tenha possibilitado uma reflexão e uma revisitação das experiências vividas nas práticas do professor entrevistado e da diferença que ele fez em suas vidas, emergindo emoções e intuições associadas ao seu desempenho docente e a sua constituição de Ser professor.

Com as cinco cartas desses professores em mãos, utilizando a análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2007) como instrumento, iniciou-se a leitura, identificação dos adjetivos e características indiciais de sua influência, resultando na emergência de três

categorias assim denominadas: *Identidade Docente*, o *Ser na Prática Pedagógica e Marcas Deixadas*.

Na categoria *Identidade Docente*, agruparam-se características qualitativas atribuídas pelos alunos ao professor entrevistado relacionadas a adjetivos constitutivos de sua identidade.

Segundo Morosini:

Identidade profissional docente é um processo de construção, reconstrução e transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor e resulta do cruzamento de duas dimensões: a social e a pessoal. O estudo da construção da identidade do professor aponta como um dos seus aspectos essenciais à questão dos saberes constitutivos da docência, que inclui a experiência, o conhecimento específico e os saberes pedagógicos (MOROSINI, 2006, p. 370).

Esses adjetivos foram selecionados e agrupados, mostrando-nos um panorama das características relacionadas ao professor entrevistado, revelando valores por ele cultivados e desvelados na sua prática enquanto docente.

Aqui nos cabe ressaltar o conceito de valor, como peça fundamental ao reconhecimento dessa identidade, ou seja, o que nos leva a acreditar na percepção de uma relação diferenciada do sujeito, revelada por aspectos humanos de identificação e reconhecimento.

Torralba (2012) nos explica que o valor é a força motriz de nossa existência. Ter valores é possuir um ponto de referência, objetivos, que fazem a pessoa mover-se em sua vida, ao mesmo tempo em que dá sentido a ela.

Os valores de cada ser humano é, ou deveria ser o que o distingue de outros seres vivos, como corrobora o mesmo autor:

Para o animal existem apenas fatos, necessidades imperiosas que devem resolver-se, instintos primários que tornam possível a sobrevivência da espécie. Para o ser humano, além dos fatos e necessidades, de instintos de sobrevivência, existe um universo de valores éticos, estéticos e religiosos que ele vislumbra e ilumina por meio de sua inteligência (TORRALBA, 2012, p. 110).

Porém, como bem especifica o autor, na realidade de mundo em que estamos hoje, em uma sociedade de valores tão confusos, faz-se necessário utilizar-nos de nossa inteligência para distinguir e vislumbrar esses valores essenciais à vida, algo maior que se sobressaia às necessidades do mundo, ao dia a dia, a um certo e errado, bonito e feio, que se revelam intimamente na consciência de cada indivíduo.

Dentro dessa perspectiva, socializamos os adjetivos destacados nas cartas: *“profissional maravilhoso, querido, minucioso, mestre na área da filosofia e psicologia da dança, inteligente, inspirador, ser mítico, concentrado, o mago do movimento na música, pai, sábio, filósofo, professor, formador, visionário, amigo”*.

Esses adjetivos atribuídos pelos alunos, possibilitaram o desvelamento de um conjunto de qualidades inerentes ao professor entrevistado e que nos fazem refletir sobre a indissociabilidade da constituição do Ser professor e de sua prática pedagógica, presente também, na fala de Grillo ao concluir que “a docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e, principalmente, do Ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno e com a sociedade e sua transformação” (GRILLO, 2006, p.78).

O desvelamento dessa trilogia: saber, fazer e ser, pode ser observado na categoria *Ser na Prática Pedagógica*, na qual foram destacadas características que evidenciaram, pelo olhar do aluno, o interesse do professor entrevistado por sua ação pedagógica, pelo seu trabalho, pelo cuidado com eles, seu acolhimento e amor pela profissão, sendo possível refletir, o entrelaçamento da identidade docente com os desafios constitutivos desse caminho, no exercício da prática pedagógica.

Para Maturana (2000) o amor é a emoção fundamental que sustenta as relações sociais, ou seja, a aceitação do outro em seu legítimo outro. É a emoção que amplia a aceitação de si mesmo e do outro e, para o autor, somente o amor expande as possibilidades de um operar mais inteligente.

Essa relação de amor e cuidado, pode ser entendida como um reflexo dessa identidade docente de um professor preocupado com seus alunos, com o processo de aprendizagem e com a constituição de serem mais íntegros e críticos, sendo sentida quando ressaltamos, das falas dos seus alunos, na primeira categoria, adjetivos como: *“pai, amigo, querido, inspirador”*.

Essas palavras remetem-nos a uma sensação de confiança, de conforto, emergidas pelos adjetivos, *“profissional maravilhoso, minucioso, inteligente, concentrado, sábio, formador e visionário”*, que revelam aspectos ligados à prática pedagógica desse Ser docente.

Ao falarmos de prática pedagógica, faz-se necessário relembrarmos que os conceitos de pedagogia e do saber pedagógico se baseiam na concepção do cuidado com o outro, norteando as ações que correspondem a esse senso de cuidado.

Esse senso de cuidado pode ser percebido nas Cartas dos alunos, por meio de expressões como: *“incrível acolhimento, capacidade de mudar totalmente a forma do*

*indivíduo encarar a dança, relação da dança com o cotidiano, faz as pessoas acreditarem que quem dança é mais feliz, criador de uma atmosfera mágica, poder de transformar a dança de qualquer um, dom da palavra, referência de qualidade”.*

Essas citações nos remetem à evidência da importância do Ser na prática pedagógica, suas responsabilidades e marcas deixadas em seus alunos, marcas essas, encontradas em sua formação como sujeito e como docente, e que são, por esses alunos, levadas para suas vidas.

O Ser na Prática Pedagógica, não se refere a qualquer prática, mas, sim, àquela que revela a identidade do Ser desse professor. Segundo Portal esse conceito refere-se à “compreensão de dimensões inerentes e originais do próprio ser: social, racional, emocional, espiritual, para compreensão de seus próprios limites e para planejamento de seu desenvolvimento por meio de um pensar ousado e de uma prática integral” (PORTAL, 2007, p. 290).

Essas dimensões foram observadas nas falas dos alunos, ao se referirem ao entrevistado, como “mago da filosofia e da psicologia ou como um Ser mítico”, justamente por encararem como importantes características que vão além das dimensões da técnica, do desenvolvimento e da aplicabilidade de um determinado conteúdo.

O conceito de Ser é algo inerente ao próprio indivíduo e não algo que se possa forjar ou fingir, mas, sim, uma tessitura entre suas relações com o outro, consigo mesmo e com o ambiente.

O Ser Professor (identidade) não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. É um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de Ser e Estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA 1992, p. 16).

A terceira categoria, *Marcas deixadas*, está intrinsecamente relacionada as duas primeiras, por ser resultante e constitutiva do processo de construção identitária desse Ser e Estar do Professor do estudo, que se faz presente em suas ações pedagógicas.

Morosini destaca que “o professor marcante é o docente que, por suas características pessoais e profissionais, marca a trajetória escolar de seus alunos, independentemente de nível educacional em que atua” (MOROSINI, 2006, p. 360). Morosini cita Castanho, para quem “no professor marcante, se fazem presentes as dimensões pessoal e profissional que se entrelaçam num todo indivisível, responsáveis por uma postura admirável como professor que indiscutivelmente, torna-se uma presença importante na vida e memória de seus alunos” (2001, apud MOROSINI, 2006, p. 360).



Essas marcas revelaram aspectos presentes na formação dos envolvidos na pesquisa como docentes, assim como na sua constituição como pessoa e que se evidenciaram por meio das seguintes expressões: *“Gratidão, responsável pelo profissional que sou, aprendi a ouvir a música com alma, mudou minha visão sobre a dança, me fez ver o que era um professor de dança de verdade, me inspirou, me ensinou a ouvir e ler a música de forma diferente, a expressar os sentimentos de minha alma por meio do movimento, como conduzir uma dama, honra em ser formado por ele, gratidão por ter me ensinado a ser uma pessoa melhor, me dado uma profissão”*.

Esses relatos só reafirmam a importância que o professor Jaime Arôxa teve e tem na vida de seus alunos, trazendo à tona sentimentos de gratidão, de orgulho e respeito pelo profissional que é, tendo participação generosa e efetiva em suas trajetórias pessoais e profissionais.

Um professor pode deixar marcas positivas em seus alunos, e aqui vale enfatizar o termo “positivo”, pois sabemos que levamos de nossos processos formativos, diversas impressões que podem ter aspectos positivos, tais como, gratidão, boas lembranças, orgulho, como podem, também, trazer consigo, aspectos negativos de más recordações, provocadoras de angústias e traumas.

Segundo Josso:

As experiências formadoras são tanto as que alimentam a autoconfiança como as que alimentam as questões, as dúvidas e as incertezas. Nesse sentido, considerar que a experiência pode ser sentida por si e pelos outros como “positiva” ou “negativa” é exprimir, em linguagem emocional, a ideia de que as aprendizagens comportam uma alternância e, por vezes, uma construção complexa de hábitos (JOSSO, 2004, p. 44).

Ao avaliarmos a análise e a composição das três categorias emergentes, o primeiro fato considerado, foi a riqueza do instrumento cartas como processo de pesquisa desvelador de características constitutivas do Ser professor.

As cartas foram desveladoras da dimensão autobiográfica que emergiu com a investigação por meio das adjetivações que externaram a memória dos alunos nos momentos marcantes vividos com esse professor, revelando a rede de relações estabelecidas no vínculo entre a identidade do professor, seu saber, fazer e ser pedagógico e a herança das marcas impregnadas em seus alunos.

O termo “desvelar” traduz exatamente o resultado obtido na escolha desse instrumento, por se tratar de um processo íntimo e ao mesmo tempo revelador; escrever uma

carta remeteu-os a um tempo e local significativos em suas memórias, expressadas de maneiras diferentes e com sentimentos diversos.

Ao expressarem-se com essa demonstração de reconhecimento ao professor em questão, realizaram, possivelmente, uma autorreflexão da missão que possuem diante do ensino e do comprometimento com o exemplo que devem dar aos seus alunos como pessoas e profissionais.

O segundo ponto a ser ressaltado, foi a importância das características elencadas nas cartas, reafirmando a influência do professor Jaime Arôxa na formação desses professores, como um profissional que fez a diferença em suas vidas.

As características salientadas, desvelaram a importância de um conhecer do professor, que vai muito além do domínio de informações e conteúdos. Esse conhecimento que engloba, um assumir-se, uma responsabilidade de ser e estar no mundo, de fazer a diferença na vida de seus alunos, por meio de um processo de aprendizagem, que envolve reflexão, autonomia, paixão e um constante “vir a ser”.

A análise e interpretação das categorias emergentes: *Identidade Docente, Ser na Prática Pedagógica e Marcas Deixadas*, tornaram-se importantes elementos desveladores e reflexivos para:

- a) compreensão do porquê o professor escolhido para a pesquisa é considerado importante na vida de seus alunos;
- b) reflexão, pela oportunidade propiciada por meio das características elencadas e das categorias construídas, para um olhar mais sensível aos processos geradores e constitutivos da aprendizagem e, mais especificamente, da formação de professores;
- c) reconhecimento da importância da constituição do Ser professor, tendo como referência o aqui escolhido, que assume em sua prática docente, uma postura crítica, responsável, intuitiva e vibrante, resultando em marcas deixadas em seus alunos de gratidão, respeito e admiração.

O próximo passo, depois dessa análise, foi o entrelaçamento desses resultados com o resultante do processo de análise das duas entrevistas realizadas com o professor Jaime Arôxa, no intuito de procurar respostas que aproximem do problema norteador dessa pesquisa: Como as características que constituem o Ser professor de Dança de Salão se relacionam aos seus saberes docentes?

## 6 SABERES DOCENTES: UMA RELAÇÃO INDISPENSÁVEL

A partir da análise das duas Entrevistas realizadas com o professor do Estudo, Jaime Arôxa, emergiram as seguintes características:

### 6.1 SABERES EXPERIENCIAIS

Uma das categorias emergentes na análise textual da entrevista refere-se ao saber da experiência, ou segundo Tardif (2014) saberes experienciais, denominados dessa forma por haurirem da experiência e serem por ela validados.

O saber da experiência vem sendo revelado, nos últimos tempos, como um fator formativo de fundamental importância na constituição do Ser professor. Grillo reforça essa ideia ao afirmar que:

O professor não pode apenas contar com saberes instituídos atendendo uma lógica curricular para orientar a ação docente. A docência é orientada também pelo conhecimento prático resultante da leitura crítica que o professor faz da sua atividade no momento em que a realiza: conhecimento na ação, reflexão e sobre a ação; articulando saberes formalizados e saberes da experiência (GRILLO, 2006, p. 81).

Antes de entrarmos nos aportes teóricos e conceituais dessa categoria, se faz importante e necessário ressaltar o conceito de experiência aqui trabalhado como algo que nos acontece, nos deixa marcas e está solidificado no ato reflexivo da situação vivenciada. Segundo afirma Bondía “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Experiência essa, entendida como algo diferenciado da vivência, do processo dos anos vividos, das situações vivenciadas, que podem ser entendidas como o percurso para o ato experiencial, porém, não o constitui por sua essência.

Konder (1998) nos traz, por meio do pensamento de Benjamín, seu olhar sobre a diferença entre vivência (*Erlebnis*) e experiência (*Erfahrung*), e os conceitos relacionados à essas duas situações:

*Erlebnis* significa estar ainda em vida quando um fato acontece, ou seja, pressupõe a presença viva e o testemunho ocular a um evento, contendo por um lado a provisoriedade do viver e, por outro, o devir que se produz. Conjuga a fugacidade do evento e a duração do testemunho, resultando na vivência do indivíduo isolado em sua história pessoal, apegado unicamente às exigências de sua existência prática, à sua cotidianidade, é a impressão forte que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos. Já a *Erfahrung*, é o conhecimento obtido por meio da

experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra; o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo. Significa o modo de vida que pressupõe universo da linguagem e de práticas, associando a vida particular à vida coletiva e estabelecendo um fluxo de correspondências alimentado pela memória. (KONDER, 1998, p. 72).

O saber experiencial do ser professor o constitui como alguém que possui marcas da vida, independente dos anos vividos, porque uma pessoa de pouca idade pode estar impregnada de experiências ao passo que uma outra, com mais idade, pode não ter acumulado atos experienciais.

Reforçando essa diferença, Josso (2004) estabelece uma distinção entre vivência e experiência, dando uma significação à vivência como um caminho, um estágio, quando nos diz que: vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas, atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos um trabalho reflexivo sobre o que passou e sobre o que foi percebido e sentido.

Esses conceitos nos trazem um caminho que nos permite distinguir com mais clareza os pontos abordados na tessitura dos dados da entrevista e no encadeamento de ideias que abrem possibilidades para outros novos caminhos.

Elencando alguns pontos da entrevista, podemos refletir sobre a constituição do saber da experiência vinculado às histórias de vida e às marcas deixadas quando Arôxa nos diz: *“eu tenho uma vida muito diferente, muito cheia de improvisações, cheia de curvas fechadas, montanhas, as vezes depressões, enfim, um mundo muito aberto...a ausência da família, uma curiosidade muito grande, uma impulsividade, me levaram a viver coisas que me forjaram um pouco”*.

Isso nos faz refletir que, passamos por inúmeras situações em nossa vida, nos inflamos de informações e conceitos e, no decorrer dessa trajetória, acumulamos acontecimentos, porém, informações e conhecimentos não podem ser confundidos com experiência porque, experienciar determinada situação está muito além do simples conhecer dos fatos. Conforme corrobora Bondía:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados: a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (BONDÍA, 2002, p. 21).

Reforçando a influência da história de vida na formação do ser professor, encontramos outro momento na entrevista em que é possível perceber a reflexão do entrevistado diante dos acontecimentos de sua vida, resultando em parte fundamental da construção do seu Ser professor: *“Acho que a primeira coisa foi ter vivido com as prostitutas, a minha experiência com os puteiros, com as zonas...o convívio com elas me fez entender, não entender porque eu não tinha condições de entender mas, descobrir como as mulheres gostam que as coisas sejam feitas no seu corpo e aí então dançar é uma forma de interagir com o corpo da mulher e isso eu aprendi com pessoas que não tem nenhum pudor de interagir com o corpo, que vivem disso e, sem querer, me prepararam para hoje ensinar os homens como pegar num bolero, abraçar em um tango, como ser forte sem machucar, como ser suave, enfim, as várias nuances do contato homem\mulher”*.

É possível perceber também, nessa fase, a valoração desses processos, pelo entrevistado, como algo preparatório e necessário para a sua constituição como professor, como sujeito que não apenas acumula informações e conhecimentos, mas consegue introduzi-lo no seu modo de pensar e agir sobre as coisas.

Reforça seu pensamento quando assim se expressa: *“...Eu acho que eu comecei a aprender na zona e isso me dá uma diferença em relação ao que acontece por aí, é uma experiência única, alguns viveram, mas não sei se da maneira tão preparatória para ser um professor de dança como eu vivi”*.

Dewey faz sua contribuição em torno desse assunto, nos alertando para o pensamento da experiência como um marco em nossa vida, como algo penetrante e modificador de nossas concepções, quando afirma:

A experiência não entra simplesmente em uma pessoa, penetra nela certamente, pois influencia na formação de atitudes de desejo e de propósito, porém, essa não é toda a história, toda experiência autêntica tem um aspecto ativo que muda em algum grau as condições objetivas das quais se viveu a experiência. A experiência não ocorre no vazio. Ainda quando uma pessoa construa castelos no ar, está interagindo com os objetos que edificam sua fantasia (DEWEY, 1938, p. 18).

Essas marcas, deixadas pelo processo das experiências, são constituintes de uma dimensão que vai além do conhecimento adquirido, da informação recebida, do momento vivido. Para um professor de Dança de Salão, que se utiliza da linguagem corporal para comunicar suas ideias, essas marcas são ainda mais visíveis e impregnadas, pois fazem parte da construção de uma imagem corporal que revela os sentimentos, emoções, angústias, sonhos, dos sujeitos envolvidos.

Segundo Veras (2010) a concepção da imagem corporal se dá como resultado da interação entre as pessoas, numa junção de aspectos, biológicos, emocionais, relacionais e contextuais. Interações essas permeadas por informações advindas do contexto cultural que perpassam as barreiras sociais, familiares e alcançam o espaço individual.

Essas interações, responsáveis pela constituição dessa imagem corporal, mais especificamente no professor de dança, vão se constituindo ao longo da vida e resultam na formação de sua identidade, sua expressividade e intencionalidade de ações e gestos.

Entretanto, podemos interpretar essa formação da imagem corporal como um contínuo, por se tratar de caracteres que podem vir a se modificar com o passar dos anos, das experiências, dos locais de trabalho e de diversos outros fatores regulares dos processos das histórias de vida desse professor.

Em outra parte da entrevista, Arôxa continua sua fala dizendo: *“claro que existem outros fatos que foram marcantes, as minhas viagens foram muito marcantes para eu ser o professor que sou hoje, Cuba foi uma experiência incrível, que eu também fiz isso de uma maneira muito pessoal, muito particular; Buenos Aires, alguns países da Europa, enfim, em cada lugar que eu vou, eu descubro que as culturas podem se somar, se misturar e abrir o corpo para novos intercâmbios, com corpos culturais diferentes, eu acho que isso eu uso muito na minha aula”*.

Nesse olhar é que podemos perceber, o quanto, realizar ações não necessariamente estão ligadas à experiência e por consequência, não são constituintes dessa memória corporal necessária à aprendizagem motora. Bondía reforça essa ideia ao afirmar que:

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (BONDÍA, 2002, p. 22).

Heidegger corrobora com Bondía seguindo essa linha de pensamento:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (BONDÍA, 2002, apud ALMEIDA, 2009, p. 22).

Todo esse entrelaçamento entre as falas selecionadas na entrevista e os conceitos trabalhados pelos autores elencados, nos faz refletir sobre a importância do saber da experiência como constituinte do Ser professor, como sujeito impregnado de experiências, que traz em sua memória corporal, cognitiva e afetiva as impressões experienciadas em suas histórias de vida.

Arôxa evidencia muito esse aspecto ao relatar: *“um pouco eu quero dizer, porque isso termina sendo um pouco de tudo e muito de mim, porque é isso mesmo, cada vez que eu abro a boca na sala de aula, eu estou relacionando o que eu quero dizer ou encontrando uma forma de dizer o que eu quero dizer através da minha história, através do exemplo, dos exemplos que a vida me deu pra perceber que aquela maneira que estou pedindo para que ajam é a maneira correta, a maneira correta de agir está baseada basicamente na experiência, além do conhecimento”*.

Ao analisar essa fala de Arôxa, deduzi como importante, trazer algumas reflexões para o termo ‘correto’ e a ‘maneira correta’ referida no texto.

A definição do termo ‘correto’ no dicionário Aurélio refere-se a algo “sem erros”, “conforme ao dever” (AURÉLIO, 2008, p. 132). Ao tentarmos decifrar essa definição precisamos adentrar o universo da moral e da ética, pois são elas que definem os padrões e deveres de uma sociedade.

Conforme Chauí nos apresenta:

A moralidade é uma totalidade formada pelas instituições (família, religião, artes, técnicas, ciências, relações de trabalho, organização política, etc.), que obedecem, todas, aos mesmos valores e aos mesmos costumes, educando os indivíduos para interiorizarem a vontade objetiva de sua sociedade e de sua cultura (CHAUÍ, 2000, p. 32).

Uma pessoa moral se guia pelos padrões morais que existirem em sua sociedade, ou até mesmo seus próprios padrões morais, baseados em suas experiências de vida.

Voltamos assim, a fala de Arôxa quando ele diz que *“a maneira correta de agir está baseada basicamente na experiência, além do conhecimento”*. Portanto, para cada indivíduo e para cada sociedade, o que é correto ou não, se diferencia conforme os valores implícitos nesse conjunto e a trajetória de vida de cada ser humano.

Nesse aspecto, podemos refletir a utilização do termo correto na entrevista, como algo que, para ele, não tem erros, está dentro dos padrões relacionados a seus valores e seu ponto de vista.

Refletindo sobre essa constituição do Ser professor exposta na última fala do entrevistado, se faz necessário trazer o pensamento de Tardif quando reflete:

Um professor não pensa somente com a cabeça, mas com a ‘vida’, com o que foi com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de história de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida, não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (TARDIF, 2014, p. 103).

Esse pensamento reafirma a importância do saber da experiência na composição dos saberes necessários e as relações desses saberes com o cotidiano formativo do professor de dança de salão.

As descobertas e surpresas durante a análise das entrevistas, concomitante com essa afirmação de Tardif (2014), fizeram-me perceber quanto, o saber da experiência, está relacionado à fala do entrevistado e como essas experiências agiram no sentido da formação que ele é hoje.

Essas experiências, únicas e intransponíveis, faz cada processo formativo ser diferenciado, cada ação e pensamento de Arôxa ser particular, pois, suas interações com as situações vividas foram singulares e tornaram-se importantes fatores constitutivos para a sua formação.

Em minha perspectiva, a narrativa do entrevistado, sobre a sua história de vida, trouxe uma possibilidade de reflexão capaz de instigá-lo, durante o restante da entrevista, a reforçar alguns de seus conceitos e refletir sobre algumas de suas ações.

Ao relatar e resgatar esses entrelaçamentos, foi possível perceber em Arôxa, um reviver dessas memórias formativas, a construção de um mapeamento de seu caminho e suas escolhas e uma autorreflexão de quanto sua história de vida interferiu e interfere na construção do seu Ser professor.

Josso (2004) afirma que a “reflexão sobre aquilo que foi formador na minha vida, e que me permite situar o que penso e faço, reforça o espaço de sujeito consciencial capaz de se auto observar e de refletir sobre si mesmo” (JOSSO, 2004, p. 173).



## 6.2 SABERES PEDAGÓGICOS

Uma segunda categoria emergente da análise das entrevistas, refere-se ao Saber Pedagógico, que na definição de Tardif:

Está relacionado às doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2014, p. 37).

Azzi complementa ao afirmar que:

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula e no contexto do local onde atua (AZZI, 2011, apud MATTOS, 2008, p. 19).

Para uma compreensão maior desse saber, faz-se necessário trazer o conceito de pedagogia, didática e suas utilizações. Conforme Tardif (2014), a pedagogia pode ser comparada a uma ‘tecnologia’ utilizada pelos professores para obter resultados em relação aos seus alunos. Essa tecnologia pode ser descrita como um conjunto de meios empregados na relação professor – aluno no processo das interações educativas.

Schon comenta que o professor deve fazer uso de um conjunto de processos que combinem “o ensino da ciência aplicada com a instrução, no talento artístico da reflexão-ação” (SCHON, 2000, p. 8), mobilizando, além da lógica, manifestações de talento, intuição e sensibilidade artística.

Ao iniciarmos a análise das mensagens da entrevista relacionadas a esse saber, constatamos, na fala de Arôxa, uma preocupação com esses aspectos que vão além da lógica, quando relata: *“Eu fico espantado com o número de professores, até formados mesmo, que mostram tanto conhecimento teórico, tanto conhecimento técnico, mas quando eu vou assistir uma aula dele, acho tão rasa, tão superficial, parece que tudo aquilo que ele entende ou que ele aprende não vai para o corpo. De alguma maneira ele não consegue transmitir todo o conhecimento que ele tem”*.

Althaus (2008) corrobora com esta afirmação dizendo que nem sempre quem domina conhecimentos para sua atuação profissional sabe transpô-los para uma situação de aprendizagem.

E na Dança de Salão, em específico, esse processo é muito comum, porque esses ‘conhecimentos’, na maioria das vezes, provém de um contato muito raso com determinados conteúdos devido à falta de cursos de formação e capacitação de professores, e o número,

cada vez maior, de workshops de curta duração e pouca profundidade. Saber um pouco de tudo e tudo de nada.

Na maioria dos casos, não existe um processo reflexivo diante dessa absorção de conteúdo, uma interiorização, para que esse conhecimento sirva de meio à aplicação de um processo de aprendizagem consciente, cognitivo, significativo e autônomo. O conteúdo torna-se um fim e não um meio. O objetivo daquela aula não parece ser compreendido na prática pelo professor e, por consequência óbvia, pelo aluno também.

Leal considera que o saber-fazer é sobretudo saber SER um educador, todos os dias, de qualquer modo, de todos os jeitos, assumindo o compromisso de formar alunos para serem sujeitos, participantes e autores da história: “é necessário não só conhecer a ciência, mas ter alma de educador, voltando-se para a vida e para as utopias (LEAL, 2004, p. 2).

E, é justamente nessa linha de pensamento que encontramos outra fala de Arôxa, na qual pode ser percebida a preocupação da relação do saber pedagógico na constituição do professor de dança de salão: *“Então são os professores os formadores de opinião em relação a como deve se proceder isso, eu acho que eles é que são superficiais às vezes, e que não se preocupam em pesquisar tanto, fazem lá suas aulas, aprendem 10%, 20% do que precisariam aprender e com isso já conseguem viver, já conseguem fazer seu trabalho, às vezes com mais um pouco, mas enfim...”*.

Essa preocupação explicitada por Arôxa é um assunto constante entre os professores de dança e em reuniões de associações de dança no país. O mercado está cada vez mais impregnado por pessoas de conhecimentos muito rasos, que enxergam como suficiente o pouco ou quase nada do que sabem, passando a transmitir essas informações para outras pessoas.

Em minha opinião, esse é o maior problema, porque, ao ensinar, adentramos em um outro universo, somos responsáveis por aquelas pessoas que estão diante de nós, não na missão de educá-los, porque, segundo Freire “ninguém educa ninguém” (FREIRE, 1987, p. 39), mas na envolvente e sinuosa trajetória de auxiliar seu processo, desenvolvendo um indivíduo crítico, autônomo e reflexivo.

Para isso, devemos estar em constante estudo, pesquisa e percepção. O indivíduo que acredita já ter aprendido tudo, não tem mais razão para exercer a profissão de docente, porque é justamente na prática do dia a dia que encontramos essa necessidade de busca e reflexões.

Segundo Charlot:

Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo e quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (CHARLOT, 2000, p. 53).

Essa falta de profundidade e sensação de completude observada em alguns profissionais, automaticamente, reflete-se em sua atuação profissional no mercado. Arôxa faz uma observação em relação a isso quando diz: *“...eu não vejo com muita alegria não, acho um cenário bem confuso, vai melhorando, graças a Deus está melhorando, mas é aquilo que eu te falei, vai ter que fazer aula de melodia, vai ter que fazer aula de postura, de equilíbrio, vai ter que fazer aula de contato, se não cair nessas mesmas regras você não vai conseguir, não é a regra é minha, não é que é uma coisa minha, é uma coisa da própria natureza, do ser humano”*.

Arôxa é conhecido no mercado da Dança de Salão pelo ensino de fundamentos como musicalidade, postura, equilíbrio, contato, sendo um dos seus maiores diferenciais enquanto docente porque trabalha e traduz essas questões como, o próprio nome já diz: fundamentais para o desenvolvimento da dança. Trata-se de um diferencial justamente pelo fato da grande maioria dos professores, trabalharem tendo como referência conteúdos e estruturas padronizadas, resultando num sistema a ser seguido em um ciclo vicioso, no qual não há reflexão do porquê desse processo.

O entrevistado alerta para a responsabilidade do professor enquanto formador do mercado e a importância de um processo de ensino e de aprendizagem reflexivos e desafiadores, dizendo: *“Acredito muito que o mercado da dança pode melhorar, mas tem que melhorar a partir dos professores e dos dançarinos, lembre-se, quando você for a um baile e ver todo mundo se batendo, sem girar, isso não é culpa do baile, é culpa do professor a quem ensinou aquele rapaz a dançar”*.

O professor, segundo o entrevistado, tem uma imensa responsabilidade no processo de formação de um aluno consciente, sensível e autônomo, e esse processo irá refletir na consolidação de uma sociedade melhor, mais humana.

Tardif (2014) crê no ensino como um desencadeamento de interações entre o professor e o indivíduo ou um grupo de alunos, com o intuito de atingir determinados objetivos educativos, relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização.

Alarcão corrobora com essas falas afirmando:

O professor de hoje tem que desenvolver competências relacionadas a criar, estruturar, dinamizar situações de aprendizagem significativa, estimular a

aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender, pois os professores são estruturadores e animadores das aprendizagens (ALARCÃO, 2003, p. 21).

O segundo conceito importante de ser entendido é o de Didática, que segundo Haydt “é um ramo da Pedagogia que se refere aos conteúdos do ensino e aos processos próprios para a construção do conhecimento, podendo ser definida como “a ciência e a arte do ensino” (HAYDT, 2006, p. 13).

Em uma fala da entrevista, Arôxa afirma: *“Acho que o segredo do professor é a didática e a didática é a arte de facilitar as coisas para a pessoa aprender, então, quanto mais didático eu for mais fácil será ele fazer aula comigo, acho que tem professores que são didáticos e nunca aprenderam nada, mais usam o bom humor, a alegria, usam a não culpa, o não erro...tem uma série de recursos que o professor intuitivo usa”*.

Acreditamos que o “aprender nada” à que Arôxa se refere, pode estar relacionado a um aprendizado formal, acadêmico, relacionado a Pedagogia, em detrimento com os recursos intuitivos e inerentes de cada indivíduo.

As falas reforçam a importância de utilizar a riqueza dos recursos didáticos, explorar o dia a dia da ação docente, com entusiasmo, criatividade, curiosidade e amor pelo que faz. Esse entrosamento entre teoria e prática, sem o enrijecimento da primeira e a solidez da segunda, torna-se, cada dia mais, uma das chaves fundamentais no processo de aprendizagem.

Pimenta (1999) apud Pereira (2012) nos diz que:

A prática dos professores é rica em possibilidades para a construção da teoria. A pesquisadora enfatiza que não há saberes pedagógicos previamente aprendidos, que simplesmente são colocados na prática; os saberes são aprendidos e contextualizados na prática, para que, aí, então, façam parte do fazer do professor. Dessa forma, nos diz que os saberes pedagógicos não são simplesmente aprendidos, mas construídos a partir da conversa entre teoria e prática (PEREIRA, 2012, p. 10).

Freire acrescenta quando nos fala sobre o processo de aprendizagem como uma via de duas mãos, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, (2014, p. 25), ou seja, o saber pedagógico do professor deve estar centrado em uma aprendizagem de estímulos e reflexões, envolvendo um processo de retroalimentação que vê, nas experiências trazidas pelos próprios alunos, suas marcas e conhecimentos, uma possibilidade de diálogo constante que enriquece e dinamiza seu processo de aula.

Em uma de suas falas, Arôxa nos relata esse sentimento, dizendo: *“Eu posso estar sendo muito genérico, especificando muito tudo o que eu penso, em cada setor, mas eu preciso ser instigado para entrar em cada setor. Eu preciso ver o cara dançando mal para entrar no assunto da relação entre homem e mulher, eu preciso ver ele frio com ela, para ver*

*porque que ele não abraça, preciso ver ele olhar para o chão para entender porque que ele não consegue se mover sem olhar para o chão, eu preciso ver ele indeciso para poder falar sobre a capacidade de decisão. Depois, ele vai aprendendo sobre a capacidade de decidir sobre os movimentos a serem feitos e a comunicação desse movimento um para o outro, tanto da mulher para o homem, como do homem para a mulher”.*

O olhar do professor perante o aluno na visão de inúmeras possibilidades que ele traz consigo em suas ações, pensamentos e convicções, encontra eco em Perrenoud quando expressa que “não existe aluno no singular” (PERRENOUD, 1993, p. 93) e que é por Grillo complementado:

Todo aluno traz para a sala de aula uma história pessoal, com experiências particulares vividas na família, na sociedade, com disposições e condições diversas para realizar seu percurso de estudante, e expectativas diferenciadas com relação a um projeto de vida (GRILLO, 2006, p. 79).

Saber trabalhar essas particularidades torna-se um diferencial para o professor, além de ser uma importante ferramenta no desenvolvimento de seus processos dentro de sala de aula.

Podemos encontrar essa preocupação de Arôxa em relação à história de vida de cada aluno, quando relata: *“Parece que quanto mais o cara sabe, mais chato ele fica, porque ele fica querendo mostrar para os alunos que ele estudou, que ele sabe o nome dos músculos, que sabe o nome técnico das coisas, e o aluno está tão distante desse mundo. Então eu tenho que trazer o aluno para o meu mundo, mas eu também tenho que ir até o mundo do aluno. Eu acho que nesse diálogo, nessa conversa entre os dois mundos é que os professores se perdem”.*

A cumplicidade entre aluno e professor oportuniza essa conversa entre seus mundos como meta a ser, por ambos, alcançada. Podemos relacionar essa cumplicidade com expressões subtraídas na análise do instrumento Cartas, na categoria Marcas Deixadas, como: *“Gratidão, responsável pelo profissional que sou, me fez ver o que era um professor de dança de verdade, me inspirou, honra em ser formado por ele, gratidão por ter me ensinado a ser uma pessoa melhor”.*

Arôxa relata essa cumplicidade afirmando: *“Eu preciso que ele me diga o que eu tenho que falar para ele, eu tenho tudo para dizer para alguém eu só preciso que me mostre o que eu tenho que dizer, eu não vou sair falando o que eu penso, o que eu acho, preciso entender o que eu preciso fazer, então a minha aula é do aluno para mim e não de mim para o aluno”.*

Essa conversa, quando bem entrelaçada, gera frutos, transforma informações em conhecimentos e desenvolve competências que resultam em marcas na trajetória desses alunos e professores.

Nesse aspecto, podemos trazer a relação do conhecimento em contrapartida ao desenvolvimento de competências, “agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERENOUD, 1999, p. 7).

Bochese corrobora com Perenoud (1999):

A competência é a organizadora da relação entre conhecer e agir. Para constituir-se não prescinde da dimensão de prática ou ação a fim de que, além do conhecimento, sejam mobilizados os afetos e as intuições envolvidos na atividade prática e os valores necessários à tomada de decisão para agir (BOCHESE, 2006, p.28).

Como elementos da competência relacionada à aprendizagem, podemos, partindo do estudo acima, destacar: a escuta, a reflexão, o olhar para si, um olhar para o outro, a retroalimentação, entre outras características peculiares ao professor dotado dessa qualidade. Refletir sobre esses elementos, é possível ao nos atentarmos ao relato de Libâneo sobre a ação pedagógica das estratégias, métodos e planejamentos:

As condições prévias dos alunos são pré-requisitos para nortear o trabalho pedagógico do professor e sem o conhecimento dessas condições não há como o professor interferir de modo positivo para a assimilação de novos conhecimentos por parte dos alunos porque o educador deve partir sempre daquilo que o aluno já conhece para depois apresentar-lhes uma outra realidade (LIBÂNEO, 2004, p. 229).

Nesse momento, Freire nos enriquece com sua contribuição sobre esse processo, afirmando:

Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 52).

E nesse contexto, importante se faz, levarmos em conta, o fato desse processo de aprendizagem envolver uma linguagem corporal, uma consciência corporal de especificação motora e cognitiva, ou seja, uma linguagem que tem outra óptica de abordagem em relação a uma aprendizagem mais teórica. Essa especificação traz elementos diferenciados no estudo desse saber pedagógico por, necessariamente, precisarmos estabelecer características e elementos específicos da prática corporal.

Segundo Louro:

Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos perguntar como determinada característica passou a ser reconhecida/significada como uma marca definidora de identidade, perguntar também quais os significados que nesse momento e nessa cultura estão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência de seu corpo (LOURO, 2000, p. 14).

Essa especificidade em relação às marcas deixadas em nosso corpo, sejam pelos conceitos culturais, sociais ou históricos, se expressam nos indivíduos de diversas formas e por meio de milhares de gestos e significações. Tomarmos consciência dessa identidade corporal, é um exercício minucioso e permanente.

Freitas, por sua vez, aborda o tema da consciência corporal afirmando que:

Consciência corporal do Homem é a sua compreensão a respeito dos signos tatuados em seu corpo pelos aspectos socioculturais de momentos históricos determinados. É fazê-lo sabedor de que seu corpo sempre estará expressando o discurso hegemônico de uma época e que a compreensão do significado desse “discurso”, bem como de seus determinantes, é a condição para que ele possa vir a participar do processo de construção do seu tempo e, por conseguinte, da elaboração dos signos a serem gravados em seu corpo (FREITAS, 2004, p. 75).

Arôxa, relacionando o corpo à Dança de Salão diz que: *“É uma linguagem, então eu tenho que ensinar ele a falar com o corpo e com as suas ideias e não somente uma sequência de movimentos coreografados, porque vai engessar, de certa forma, toda a dança dele, a dança dele vai ser composta de uma sequência e não de uma vivência”*.

Sua fala encontra respaldo em Gardner (1999) quando, ao se referir a múltiplas inteligências, classifica a inteligência cinestésica corporal, como a representação do domínio sobre a própria corporeidade, a capacidade de orientar os movimentos e toda a energia que desprende, de acordo com os fins previamente definidos. O indivíduo que cultiva essa inteligência, controla os movimentos do seu corpo, utilizando-os de maneira diferenciada e com muita competência.

A prática pedagógica se faz no exercício do saber, do fazer e do ser. Essa conversa entre teoria e prática é onde se conectam os fundamentos essenciais para uma aprendizagem. Nas práticas corporais, muitas vezes, vamos encontrar uma situação relativamente inversa das situações de aprendizagens em ambientes escolares ou acadêmicos. Nesse tipo de aprendizagem, a prática se sobrepõe a teoria e, na maior parte delas, não há uma interseção entre esses dois universos, cabendo à prática a tentativa de dar conta desse processo.

Pelo referencial teórico e as falas expressas nas mensagens das entrevistas, que pode inferir a situação atual vivida no cenário em dança, tratar da inexistência desse entrelaçamento entre teoria e prática embasado por uma intenção reflexiva e sim apenas de repetição, a

padronização de conceitos e a replicação de conteúdos por meio de sequências organizadas pelo professor, sem que o aluno tenha o domínio desse conceito e o entendimento do processo pelo qual chegou àquela sequência, resulta na falta de autonomia para entender, refletir e desconstruir o conteúdo aplicado.

Arôxa assim, reafirma a importância desses conceitos, em seu ponto de vista, quando afirma: *“Dar aula é transformar, se você não souber transformar não adianta você querer ensinar alguma coisa em cima de alguma estrutura que já está montada, essa estrutura se combinar com a dança ok, se não combinar esquece”*.

Na minha experiência, quando indagados sobre o processo de um aprofundamento teórico em suas aulas e a utilização de fundamentos para compor o processo didático, muitos professores respondem que, o problema está nos alunos que chegam até a escola querendo passos, estruturas prontas e não tem paciência para “teorias”. A inverdade dessa afirmativa é que, na maioria das vezes, o aluno chega até uma escola de dança, sem ter a mínima noção do que irá aprender e de como será esse processo, ou seja, quem planta essa ansiedade por passos e esse ciclo vicioso de sempre esperar por estruturas prontas, acaba sendo o professor, incitador dessa cultura do “agora” e do “para já”.

Com essa estruturação rasa, do imediatismo, suprime-se uma etapa fundamental no processo de aprendizagem motora, caracterizada pela cognição, reflexão e desconstrução da célula básica de cada movimento.

Uma construção aprofundada, respaldada na autonomia das ações motoras, cognitivas e afetivas de cada aluno, requer atenção, estudo, intuição e dedicação por parte do professor.

A preocupação com essa construção pode ser observada na fala de Arôxa: *“Então acho que o principal problema é ser mais intuitivo, o mercado ter um pouco mais de conhecimento, um pouco mais de curiosidade, não sei se tecnicamente falando, mas espiritualmente falando e humanamente falando, acho que falta conhecimento humanístico, não só falta conhecimento técnico”*.

Essa fala faz-me lembrar Torralba quando defende a ideia de que “uma pessoa cultivada espiritualmente é capaz de viver a si mesma e as relações com os outros e com o mundo de um modo significativamente distinto” (TORRALBA, 2012, p. 205).

Pimenta corrobora com essa afirmação ao lembrar que:

Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio vem com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de



vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento: consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização (PIMENTA, 2002, apud Mattos, 2011, p. 17).

Ao pensarmos na amplitude do processo de aprendizagem, e sua interferência na vida do aluno, por carregar com ele a tarefa de transformar o conhecimento para muito além da informação, podemos enxergar quão desafiador e infinito é esse processo para o professor que o vê dessa forma, e não como um simples repassar de informações. Ninguém educa ninguém, porque esse é um processo que vem de dentro para fora, porém, o estímulo nessa caminhada é o fator essencial para que esse processo seja reflexivo, instigante e edificante.

Arôxa refere-se a questões ligadas à nossa corporeidade, que são os sentidos, e o quão importante se tornam esses referenciais na aprendizagem motora: *“Referenciais musicais, quer dizer, saber escutar, saber usar os sentidos mais necessários para dançar, que é a audição, o tato, que são mais importantes, e a visão que é importante em algum momento, mas ela não é o mais importante, o mais importante é a audição e o tato. E um sexto sentido que eu chamo de propriocepção, que é a percepção de si mesmo, esse talvez seja o mais complicado, mas difícil de passar para eles”*.

Ao analisar a fala de Arôxa, fixei-me no ponto referente à percepção de si mesmo, que me fez recordar a expressão desenvolvida por Josso “Caminhar para Si”, que pode ser traduzida como:

A atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um (JOSSO, 2012, p. 22).

Para a autora:

Esse conhecimento de si não se especializa em um ou em vários dos registros das ciências do humano; tenta, pelo contrário, apreender as suas complexas imbricações no centro da nossa existencialidade. Procura, pois, envolver os nossos diferentes modos de estar no mundo, de nos projetarmos nele, e de o fazermos na proporção do desenvolvimento da nossa capacidade, para multiplicar, alargar, aprofundar as nossas sensibilidades para nós mesmos e para o mundo, para questionar as nossas categorias mentais na medida em que se inscrevem numa historicidade e numa cultura (JOSSO, 2012, p. 22).

Conseguir que a trajetória dos alunos seja, além de uma busca por conhecimentos externos, esse conhecimento de si mesmo, uma procura constante por respostas, reinventando-se a cada dia, é um trabalho intenso e progressivo para o professor, que terá que se munir de ferramentas que explorem sentidos que vão além do racional.

A exploração desses sentidos deve ser buscada na intenção do desenvolvimento da linguagem corporal do aluno que, segundo Maciel:

Vai além do simples ato mecânico e físico de fazer, traz a tentativa de mostrar o corpo como linguagem e, dessa forma, revelar um olhar voltado para a superação da cisão entre corpo e mente, ampliando uma direção para exercer ações corporais de natureza lúdica, por meio de habilidades ligadas ao perceber, sentir, expressar, criar, experimentar, dialogar e trocar com o outro (MACIEL, 2012, p. 50).

Torna-se um desafio para o professor, a concepção da linguagem corporal, fruto de contextos históricos, biológicos, educativos e culturais. Essa concepção regada por ações como: perceber, sentir, criar, estimular, explorar, segundo Maciel (2012) abre a possibilidade de o professor compreender o ser humano como uma obra de arte, que vai exercendo ações da linguagem corporal por meio da experiência vivida, do contato com o outro, consigo mesmo, no intuito de obter elementos que auxiliem na compreensão da relação entre o ser humano e o mundo.

Nesse ponto, podemos novamente reforçar a importância dos saberes constitutivos do Ser professor, destacados na análise do instrumento Cartas e o desenvolvimento do Saber Pedagógico, como uma ferramenta fundamental e mediadora do processo de aprendizagem.

Segundo Gómez e Sacristán (1998) a prática docente caracteriza-se por uma atividade intelectual e autônoma e não meramente instrumental. O professor deve ensinar a aprender, intervir para facilitar e não para substituir a compreensão dos alunos, deve reconstruir constantemente seu conhecimento profissional, refletindo suas ações em sala de aula, desenvolvendo sua própria compreensão da realidade, dos sujeitos e dos objetos de ensino.

Em outro ponto da entrevista, interrogado sobre a época em que começou a dar aula, Arôxa nos relata que: *“Era uma época em que não havia didática, as pessoas dançavam na prática, então não tinha aluno que não sabia dançar, dançando com outro que também não sabia, tinha um professor que dançava com uma menina e uma professora que dançava com um homem e os dois dançavam, havia uma forma de dizer alguma coisa sobre o que fazer e depois o baile, que levava a uma certa prática, fora também o caso do local onde a família nasceu, na família onde a pessoa nasceu”*.

E continua relatando: *“Não existia uma escola de dança exatamente, existiam escolas de dança, mas que tratavam a dança de salão dessa forma, como se fosse um clube, não havia explicações sobre corpo, sobre perna, sobre ‘meio’, enfim...contato, musicalidade, nada disso, isso não tinha. Era impossível pensar em colocar uma pessoa que não soubesse com outra pessoa que também não soubesse, isso foi, digamos que, “a galinha dos ovos de ouro”.*

Nesse momento podemos realizar um ponto de encontro com o saber experiencial e como a linguagem desses saberes se interligam na constituição do Ser professor e sua história de vida docente. Saber vislumbrar na crise, na dificuldade, a possibilidade do novo, das inúmeras possibilidades que podem surgir a partir daquela situação.

Tardif (2014) nos relata que a estruturação do saber experiencial é mais forte no início da carreira. Essa experiência dos primeiros anos de docência vai dando certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando, progressivamente, sua integração com seu universo de trabalho.

Em relação ao início de sua trajetória docente e as possibilidades surgidas naquela época, Jaime relata: *“Comecei dando aula particular, durante muito tempo e uma bela hora eu resolvi que...eu tive necessidade de dar aula para três meninas ao mesmo tempo, e aí depois eu tive que dar aula para cinco, depois para três casais e comecei a ver a necessidade de desenvolver uma metodologia para isso, para não ficar uma coisa confusa. Uma atriz amiga minha tinha um grupo de teatro, de adolescentes, era uma escola de teatro, e aí foi quando eu criei a metodologia do Soltinho. Domingo, dez horas da manhã, em um sol quente, na praça Mauá, naqueles galpões antigos, com uma garotada infernal, mas foi ali, de verdade, que começou uma aula em grupo”.*

A necessidade do momento faz com que tenhamos que buscar possibilidades e novos caminhos. Esse “novo” pode ser considerado uma fase muito rica e de muito crescimento ao professor que vê em cada dificuldade uma possibilidade de crescimento e criação.

Tardif afirma que, alguns autores como Huberman (1989), Vonk (1988) e Griffin (1985):

Consideram que os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes, e as vezes contraditórios, nos novos professores. Esses anos constituem um período realmente importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho (TARDIF, 2014, p. 84).

O entrevistado termina sua fala sobre esse tema, dizendo: *“E o quanto influenciou isso na minha carreira também foi muito grande, porque era um terreno muito virgem, não tinha nada, não tinha ninguém, existiam esboços, algumas tentativas, mas não tinha nada muito sério e eu me aproveitei disso para criar um método, formar professores e desenvolver a dança no patamar que hoje ela está”*.

Não existe um consenso sobre os termos método, estratégias e técnicas de ensino, assim como existem inúmeros processos, métodos, cada qual com sua especificidade, visando a contribuir para um determinado objetivo: motor, cognitivo ou afetivo, sem falar nas implicações políticas e socioculturais que envolvem as aprendizagens.

O termo estratégia, segundo Vieira (2005) tem sido aplicado com sentidos diferenciados, dependendo do contexto. Na educação, pode ser definido como um plano desenvolvido pelo professor para promover determinadas competências, em relação a um conteúdo, sendo relacionado a termos como: abordagem, modelo, técnica e método. Portanto, pode-se concluir que, as estratégias de ensino, sejam um conjunto de ações, para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem.

Em relação ao método, Morin nos diz que:

Na origem, a palavra método significa caminho. Aqui temos de aceitar caminhar sem caminho, fazer o caminho no caminhar. O método só pode formar-se durante a investigação; só pode desprender-se e formular-se depois, no momento em que o termo se torna um novo ponto de partida, desta vez dotado de método (MORIN, 1977, p. 25).

Mais especificamente, no âmbito da aprendizagem motora, nos aproximaremos de inúmeros métodos que surgiram e surgem no intuito de facilitar o aprendizado dessa motricidade. Podemos citar como exemplo os “Estilos de Ensino” de Moston (1978) que se configuram em dois grandes grupos: os de Reprodução e de Produção de conhecimento com subdivisões que vão desde o Comando até o Auto Ensino.

Porém, não nos cabe nesse momento, nos atermos a um método específico e nem o comparativo entre eles. Acreditamos ser importante nesse processo entender o significado dos termos métodos e estratégias como facilitadores das falas do entrevistado.

Arôxa, ao referenciar seu método/estratégia de ensino revela: *“Meu método não funciona só para a Dança de Salão, eu já utilizei ele no ballet clássico e ele deu um resultado impressionante. O método consiste em que o aluno só pode avançar para o próprio movimento quando ele tiver uma certa excelência no movimento que está sendo dado. Então, por exemplo, ele aprende uma consciência básica sobre o corpo, depois ele aprende o que a*

*gente chama de passo básico e enquanto ele não tiver um certo nível de excelência que pode chegar a 70% do necessário, ele não avança. Ele tem consciência de que eu não vou avançar, para que ele se esforce em atingir a excelência que eu quero”.*

Nesse processo, o professor vai experimentando estratégias e métodos de ensino, aperfeiçoando suas escolhas e reforçando conceitos por meio de experimentações e processos vivenciados em sala de aula.

É na necessidade contínua de troca, entre o professor e o aluno que, segundo Gauthier:

O arsenal dos meios e estratégias do professor assume toda a sua importância, é exatamente aí que sua formação, sua experiência, seu conhecimento de pesquisa, seus saberes e sua cultura, sua força de persuasão e sua inteligência astuta fazem a diferença entre um desejo de aprender que brota e se ativa no aluno e o desejo que morre, por não ter podido expressar-se e alimentar-se (GAUTHIER, 1998, apud MATTOS, 2011, p. 20).

Explicando sobre suas estratégias de ensino, Arôxa completa: *“O meu método se baseia na repetição, na repetição sem a repetição, o que é isso: é a repetição agregando novas informações, novos valores, a cada vez que o passo é repetido ou explicado. O acúmulo de movimentos leva a uma confusão, então precisa ser treinado os vários caminhos que interligam um movimento no outro, para que ele flua na interligação de 4 ou 5 movimentos, depois de mais um, depois de mais um, até ele chegar a um número quase que infinito de possibilidades, mas que aí ele vai estar muito prático na fluência daquela linguagem”.*

Segundo Vasquez:

A prática repetitiva corresponde à prática de repetição de atos e comportamentos cotidianos, tais como: a espontaneidade, o pragmatismo, a probabilidade e a imitação, ou seja, comportar a criação a partir de modelos. A prática criadora ou revolucionária caracteriza-se pela produção ou autocriação do próprio homem e é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações. O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. Por exemplo, um professor que reflete, adapta e recria seu currículo, sua prática e sua intervenção de acordo com as necessidades dos seus alunos. Partindo deste pressuposto, entendemos a necessidade de o professor refletir sua prática docente, pensando na "práxis repetitiva", mas não cristalizada, porém necessária, pois, enquanto repetição consciente e intencional ela desempenha uma função decisiva na aprendizagem. E na "práxis criadora", alternando entre a criação e a imitação tendo em vista que a ação pedagógica pode ser permeável às mudanças (VASQUEZ, 1997, p. 34).

O entrevistado, ao referenciar a autoria do método, relata: *“Não que é o meu método, existe um método nacional, mundial, universal, que é o método da natureza. Eu simplesmente sigo a natureza, eu não crio nada da minha própria cabeça, então assim, qualquer curso de*

*dança, seja lá onde for, para dar certo, vai ter que ter as mesmas bases que eu tenho, não porque eu seja o dono da verdade, mas porque a natureza é a verdade”.*

E apresenta uma crítica ao modo como alguns professores ministram suas aulas: *“Muitos professores falam sequências ritmadas como “agora o puladinho”, “agora o facão”, canta a aula e faz um pelotão seguindo ele, tem uma série de metodologias que eu acho muito fracas em relação à formação de um dançarino, o dançarino que eu quero dizer, não profissional, mas um aluno mesmo que quer sair para dançar e se divertir”.*

Aqui abrimos um parêntese na fala de Arôxa ao lembrarmos que, existem diversos métodos e estilos que se utilizam do Comando como recurso metodológico, inclusive dentro dos “Estilos de Ensino” de Mosston e Ashworth (1991) já citados anteriormente: trabalha-se com a subdivisão de Comando dentro do grupo de Reprodução de Conhecimento, porém, tudo nos leva a crer que o entrevistado se refere com criticidade à condição única desse estilo, como forma de se transmitir conhecimento. Condição essa que não permite ao professor utilizar-se de outros recursos e, por conseguinte, traz a impossibilidade de uma reflexão e autonomia por parte do aluno.

O ato reflexivo da prática cotidiana, o repensar dos métodos e estratégias realizados durante o processo de aprendizagem, traz a possibilidade de um olhar crítico sobre o que está sendo trabalhado e de que forma é absorvido pelos alunos.

Para Anastasiou e Alves “por meio de estratégias, aplicam-se ou exploram-se meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 69).

Jaime, em uma de suas falas, revela: *“E o engraçado dessa aula, é que o método que eu descobri naquela época ainda é o mesmo, algumas coisas mudaram, muitas influências vieram, mas para quem não conhecia Jive, não conhecia Rock, não conhecia nada, descobrir uma forma que combinava com o que já existe...tinha um estudo em cima de Fred Astaire, de Gene Kelly, tinha uma coisa haver...mas isso foi depois que eu comecei a estudar de verdade, então, muita coisa era intuitiva e combina com o que já existia, tem uma conspiração ao meu favor aí também”.*

Arôxa disse manter, desde 1990, um curso para professores no qual existe uma reciclagem de conteúdos e estratégias de ensino, trabalhados com professores de todo Brasil. Isso fez com que, no decorrer dos anos, muitas práticas e estratégias de ensino nas escolas de Dança de Salão do país, seguissem sua maneira de trabalhar.

Ao ser indagado sobre a influência de seu método nas escolas, Arôxa assim se pronunciou: *“Não que todos no Brasil que usam meu método saibam usar, acho que eles*

*precisam de uma reciclagem permanente, porque eu estou me reciclando permanentemente, descobrindo novas coisas e eu acho que nem todos usam tudo, porque ele é tão vasto, é tão amplo, tão complexo, que mesmo que você use 20%, 30%, já dá um bom resultado”.*

Ao entrar nesse âmbito das estratégias e métodos, desencadeamos outro ponto imensamente importante na discussão do saber pedagógico: o planejamento.

Questionado sobre esse ponto, Arôxa revela: *“Na verdade, eu não tenho um planejamento, porque eu sou até contra um certo planejamento, acho que tem que ter uma ideia básica de cada fase, o que é uma fase iniciante, o que é uma fase pós iniciante, o que é uma fase intermediária e o que é uma fase final de um intermediário, início de um avançado, enfim...eu acredito que existam blocos de movimento que possam ser mais fáceis para o aluno se mover, então eu planejo muito mais como desenvolver cada fase dessa, do que eu vou fazer naquele dia, naquela hora, naquele momento. Sempre deixo isso muito a cargo do que o aluno precisa e não do que eu quero passar, eu nunca quero nada, eu só quero dar a ele o que ele precisa”.*

Ao considerarmos a fala de Arôxa, podemos estabelecer algumas conexões entre conceitos para refletir sobre sua contrariedade ao planejamento, que pode ser interpretada como um possível engessamento às competências desenvolvidas pelo professor, como: a intuição, as tomadas de decisão, a criatividade e o dinamismo.

Sabemos da importância estrutural e organizacional de um planejamento para diversas atividades em nossa vida e a eficácia de sua aplicação na aprendizagem, porém, seu engessamento pode levar a aula à uma prática exaustiva, maçante e pouco reflexiva.

Segundo Haydt, “planejar é analisar uma dada realidade, refletindo sobre as condições existentes e prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados” (HAYDT, 2002, p. 94).

Em relação ao planejamento na aprendizagem, Borba enriquece:

O planejamento implica em uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem, que permite alterar o modelo tradicional de ensino. O trabalho do professor, quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, reflexão, organização, entre outras (BORBA, 2011, p. 6).

Complementa sua ideia aproximando-se do pensamento de Arôxa quando diz:

Nunca se deve pensar num planejamento pronto, imutável e definitivo. Deve-se antes acreditar que ele representa uma primeira aproximação de medidas adequadas a uma determinada realidade, tornando-se, através de sucessivos replanejamentos, cada vez mais apropriado para enfrentar a problemática desta realidade. Estas

medidas favorecem a passagem gradativa de uma situação existente para uma situação desejada (2011, p. 8).

Diante dessas reflexões, podemos estabelecer um diálogo entre a diferença entre o planejamento, o plano de aula e as afirmações de Arôxa em relação as contrariedades de se seguir um planejamento.

Ao analisarmos o planejamento como algo inerente ao ser humano e impregnado em nossa cultura por fazer parte da estrutura de nossa vida, o ato de planejar faz-se imprescindível diante de nossa realidade. Já o plano de aula, pode classificar-se como uma ação única e o mesmo tempo rotineira que, infelizmente, tem sido para o professor, uma atividade mecânica que não contribui para aprimorar a sua prática porque ainda está cerceado pela tendência tecnicista, que acredita que o planejamento é apenas o preenchimento de formulários de maneira burocrática e totalmente técnica.

Com base nessa realidade, podemos supor que, ao falar sobre o engessamento e rotinização do processo de planejamento, Arôxa pudesse estar se referindo justamente ao mecanicismo das realizações dos planos de aula, pois suas próprias falas referem-se a uma ideia de um planejamento prévio e pré-estabelecido para cada ação docente sua.

Em torno dessa relação, Arôxa discorre sobre seu processo em aula e como realiza suas ações: *“Tipo assim, eu vou fazer isso, vou fazer aquilo, não, eu não penso muito sobre isso, eu olho a turma, boto uma música e vou sentindo a necessidade, se eu já dei o movimento duas ou três vezes e eles não estão fazendo, eu vou avaliar se eu quero de novo repetir ou se quero partir para outro, se eu quero dar bolero, se eu quero dar samba, vai depender muito, se está chovendo é de um jeito, se dá sol é de outro, enfim...cada dia vai ser um dia diferente e eu acho que essa falta de rotina deixa o aluno mais interessado em saber o assunto. Ele sai de casa sem saber exatamente o que ele vai encontrar na minha aula e isso deixa ele mais interessado se ele, em casa, já souber o que ele vai ter, porque se é uma coisa muito boa, ele sai muito feliz e muito motivado, quando é uma coisa que ele não considera boa, ele falta”*.

Refletindo sobre esse ponto da entrevista, relacionado ao planejamento de aula, surgiram algumas indagações sobre a prática baseada na experiência em relação ao professor em recente formação, levando-me a questionar: O professor em início de carreira consegue ter competência e autonomia em relação ao conteúdo, sem se apoiar em um planejamento prévio? Esse novato professor teria autonomia para utilizar saberes experienciais e aplicá-los em suas ações didáticas?



Na tentativa de esclarecer essas dúvidas, foi preciso recorrer a alguns alicerces, com estudos de Tardif, quando relaciona os saberes dos professores a uma atividade temporal, aprender a ensinar, ou seja, “aprender progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2014, p. 20). Para ele, antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas. Tal imersão, é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e “certezas”, nas incertezas da prática docente, bem como sobre o que é ser aluno, o que é ser professor?

Novamente, voltamos à relação estabelecida pelo entrevistado entre os saberes pedagógicos e experienciais, os primeiros relacionados às crenças e valores adquiridos pelos professores em seus processos de formação, e os segundos, absorvidos por meio de suas histórias de vida e experiências. Essa tessitura faz com que, a relação entre teoria e prática, desde o início de sua carreira, fosse fundamental para o delineamento de suas ações como docente.

Referenciando o processo de cada aluno, Arôxa afirma: *“Cada grupo é um grupo diferente, eu acredito que o dia a dia vai formando ele, ninguém se forma nesse campo sendo racional sabe, não tem como, porque o racionalismo não vai funcionar bem em uma aula da dança, já que a dança tem por princípio básico não pensar durante a dança, pensar e dançar não combinam, dançar é uma atividade do corpo e da alma e não do pensamento, o pensamento precisa saber, mas não é o saber que faz você dançar, o que faz você dançar é o sentir e o sentir é uma coisa do momento, eu não posso prever o que eu vou sentir, não é bom prever o que vai sentir, sentir é uma coisa que acontece naquele momento”*.

Agnes Heller (1993) afirma que apreciação, objetivação e expressão do Eu são igualmente atuar, pensar e sentir. Ação, pensamento e sentimento caracterizam todas as manifestações da vida humana, que só podem ser separadas funcionalmente, considerando na prática estarem interligadas.

Acredito que Arôxa, ao falar sobre o não pensar em uma aula de dança, pode estar referindo-se a um pensar focado somente na lógica, um pensar que não abre espaço ao sentimento, à sensação e à intuição. Esse processo é fundamental quando falamos em arte, em danças e, mais especificamente, em danças de par, porque a relação consigo mesmo e com o outro transpassa as barreiras do racional e da técnica.

Em referência a esse aspecto, diz: *“Penso, logo faço e não penso logo existo’. Eu faço, às vezes acerto, às vezes erro, aí penso, aí faço de novo, aí acerto, aí penso 'acertei', então existe um diálogo entre o fazer e o sentir e o saber e as vezes esse diálogo fica muito superficial”*.

Moraes e de la Torre autores do projeto e do livro SentiPensar, afirmam a necessidade:

De criarmos novos paradigmas que nos ajudem a ir além dos limites impostos pelo pensamento reducionista e simplificador que nos impede de alçar novos voos em busca de nossa sobrevivência e transcendência. Uma transcendência que sinaliza que já é tempo de maior liberdade do espírito humano, tempo em que nenhuma racionalidade científica será capaz de aprisionar a emoção, o sentimento e a criatividade do ser humano em nome de uma objetividade que conspira contra a sua própria inteireza (MORAES E DE LA TORRE, 2004, p. 23).

Interessante seria pensarmos que, dentro desse processo de ensino e de aprendizagem, Arôxa foi também, responsável pela formação de inúmeros profissionais e nesse contexto, seu ser, saber, sentir e fazer pedagógicos estão automaticamente refletidos nessa formação.

Nesse processo de formação, diferenciado do processo de aprendizagem dos alunos, por serem abordados outros aspectos em relação ao grau de complexidade e especificidade dos conteúdos, Arôxa também tem o mesmo posicionamento em relação ao planejamento das aulas: *“Como eu não tenho um planejamento de aula para os alunos, eu também não tenho um planejamento de aula para os professores, para a formação de professores, eu tenho um conjunto de conhecimento que eu tenho e esse conjunto eu vou passar, de acordo com a pessoa que está na minha frente”*.

Segundo Menegolla & Sant’Anna:

O planejamento não deve ser visto como regulador das ações humanas, ou seja, um limitador das ações tanto pessoais como sociais, e sim ser visto e planejado no intuito de nortear o ser humano na busca da autonomia, na tomada de decisões, na resolução de problemas e principalmente na capacidade de escolher seus caminhos (Menegolla; Sant’Anna, 2001, p. 24).

Segue, o entrevistado, refletindo: *“Eu vou tentar sempre seguir o assunto que eu dei ontem, mas às vezes a gente mergulha em umas conversas filosóficas muito profundas sobre o ser humano, então o seu planejamento vai para o espaço. E eles estão precisando muito mais de abrir a mente do que aprender o passo ou aprender a sequência ou a maneira de falar, eu não dar a ele uma maneira de falar para o aluno, ele tem que encontrar a maneira dele, e para ele encontrar a maneira dele eu tenho que enriquecer ele, com conceitos, às vezes filosóficos, às vezes técnico, prático, espiritual, psicológico, às vezes de comportamento, são muitas coisas que envolvem uma aula de dança para ser bem sucedido, são muitas decisões que precisam ser tomadas, a cada segundo, a leitura da aula tem que ser feita de um jeito muito amplo, então, eu posso estar errado mas eu não consigo planejar, não consigo ser metódico nesse aspecto”*.

Ao realizarmos uma ponte com a categoria emergente, o Ser na Prática Pedagógica, a análise do instrumento Cartas e a fala de Arôxa, podemos entender o porquê de expressões como: *“capacidade de mudar totalmente a forma do indivíduo encarar a dança, relação da dança com o cotidiano, faz as pessoas acreditarem que quem dança é mais feliz, criador de uma atmosfera mágica, poder de transformar a dança de qualquer um, dom da palavra”*, tem relação direta com a forma com que ele pensa e executa seus planejamentos de aula e a maneira com que ele encara as necessidades múltiplas de cada aluno.

Desse modo, planejar torna-se uma atividade reflexiva da ação que se deseja realizar e da prática de tal ação, lembrando é claro que o planejamento é dinâmico e poderá sofrer mudanças durante a sua execução e após cada avaliação que se faça durante os processos de ensino e de aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores.

Nesse processo, Arôxa reforça a importância dos saberes experienciais: *“Se me perguntam: Qual é o conteúdo do seu curso de capacitação eu respondo que o conteúdo é a minha vida, meu conteúdo é o que eu sei, eu não tenho como fazer uma lista de cada assunto. Eu não iria obedecer essa lista, eu não obedeco nem a mim mesmo”*.

Segundo Cunha “o exercício da docência nunca é estático e permanente; sempre é processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 1998, p. 530).

Corroborando com esse assunto Tardif enriquece:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças (TARDIF, 2014, p. 70).

E na continuação sobre a formação de professores, Arôxa refere: *“Os professores, que são formados por mim, eles têm muito mais o incentivo de estudar do que...eu não vou poder ensinar para eles tudo que eles precisam aprender para ser um bom professor, mas eu estimulo eles a buscar esse conhecimento na vida, nos livros, na internet, com os amigos, nas experiências que ele vive ou que ele viveu, nos próprios alunos, na conversa com os alunos, nas respostas dos alunos”*.

Esse conhecimento que soma saberes diversos e dispõe de ferramentas providas de diversas fontes, traz ao professor um olhar cada vez mais amplo e uma capacidade e

sensibilidade diante de seus alunos, iluminando-os, incentivando-os para a busca de conhecimento.

Flores e Simão (2009) alertam sobre o *continuum* necessário na formação e capacitação de professores, sublinhando a necessidade de ensinar sobre o ensino por meio da criação de espaços e possibilidades de reflexão e indagação dos processos pedagógicos.

Segundo Day “os professores não podem ser formados passivamente, eles formam-se ativamente. É, portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (DAY, 2001, p. 17).

O professor, portanto, emerge como peça fundamental nesse avivamento de atitudes reflexivas, de situações desafiadoras e construtivas e de balizador dos processos de um contínuo vir a ser.

Para isso, inevitavelmente, esse professor deve estar em constante observação de seus processos, sua criticidade deve ser explorada da melhor e mais direcionada forma, no intuito de decifrar as necessidades e anseios de seus alunos, o que exige revisitar suas crenças e verdades constantemente e, de forma contínua e progressiva, modificar os processos, vislumbrando um processo de aprendizagem positivo e instigante.

Encontramos respaldo em Enricone:

Há quem pense que, para ensinar é suficiente atender algumas destas exigências: saber o conteúdo, ter talento, bom senso, intuição, experiência ou cultura. De certa forma tais exigências estão presentes no exercício da docência, entretanto, consideradas isoladamente, fortalecem o amadorismo, reduzindo e desqualificando o conhecimento profissional indispensável para que o docente se dedique de forma comprometida e rigorosa à especificidade maior de sua profissão: o ensino e a aprendizagem (ENRICONE, 2006, p. 82).

A mesma autora complementa, trazendo os dizeres de Martins:

O professor que assume a postura transformadora trata seus alunos como sujeitos críticos, questiona a forma de construção do conhecimento, utiliza o diálogo como prática de seu ensino e, nesse diálogo, não apenas investiga e reconhece, mas também respeita a subjetividade de cada um (Martins, apud Enricone, 2006, p. 51).

O entrevistado encerra essa etapa da entrevista, declarando: “*O professor tem que ser apaixonado e ele tem que passar uma humanidade nesse momento, então prefiro que ele dance pouco e sinta muito do que ele dance muito e sinta pouco*”.

Winnicott (1975) identifica, no professor apaixonado, a capacidade de mobilizar fantasias, de criar, de inventar, alimentando o ato educativo e permitindo mobilizar o outro para essa espécie de espaço mágico, que se configura na relação dele com o aluno e que produz conhecimento. Aí está o segredo para o colorido da aula referido aos professores

apaixonados, pois a aula torna-se uma espécie de momento lúdico, criativo e de transformação. É um movimento instigante, desafiador, questionador, que instiga o pensar criativo e construtivo.

Essa paixão e encantamento pode ser observada nas expressões: “*Ser mítico, concentrado, o mago do movimento na música, criador de uma atmosfera mágica*”, relatadas nas cartas dos professores formados por Arôxa e participantes da pesquisa.

Nesse entrelaçamento teórico e conceitual do Saber Pedagógico com as entrevistas de Arôxa e o instrumento Cartas, foi possível tecer grandes possibilidades e diferentes olhares sobre a indiscutível importância de um olhar pedagógico no processo de aprendizagem e o quanto, o entrevistado possui desse Saber Pedagógico em sua constituição como docente.

A discussão e o desmembramento dessas questões absorvidas pelo campo das danças e aqui, mais especificamente, das danças de salão, podem desvendar e responder as questões ligadas à necessidade de um desvelar do Ser professor nessa área, o que pressupõe ir além das questões de conteúdos, técnicas e métodos, unificando crenças, valores e sentimentos que dão o sentido e significado para uma docência que faz a diferença.

Como já citamos anteriormente, os saberes dos professores são plurais e se interligam, sendo assim, faz-se necessário analisarmos as relações do Saber pedagógico aqui trabalhado com o Saber Acadêmico/Formal, a seguir discutido, para depois construirmos a tessitura desses saberes com as características formativas de um professor de dança de salão.

### 6.3 SABERES ACADÊMICOS

Outra categoria emergente da análise das entrevistas, foi a dos Saberes Acadêmicos, concebida, nessa pesquisa, por meio do entrelaçamento de três saberes que, segundo Tardif (2014) são designados como: os Saberes da Formação Profissional, conceituado como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, os Saberes Disciplinares, correspondentes aos saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e os Saberes Curriculares, relacionados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais, a instituição escolar categoriza os saberes sociais por ela selecionados, como modelos da cultura erudita.

Conforme relata Cunha:

Os Saberes Acadêmicos são construídos no espaço de formação realizada em Instituições de Ensino Superior onde os construtos teóricos são estudados e debatidos na perspectiva de subsidiar uma prática reflexiva entre os professores. Os

Saberes Acadêmicos, para serem legitimados, devem passar pelo crivo do método científico, cotejado e legitimado pelos pares. Exigem uma certa permanência e historicidade na sua constituição. Resultam de produções e pesquisas que trazem contribuições para o campo educacional (CUNHA, 1999, apud MOROSINI, 2006, p. 355).

A composição dessa categoria foi marcada por diversos questionamentos e reflexões, visto que o sujeito escolhido para o estudo, não possui uma formação acadêmica.

O primeiro questionamento foi feito diretamente ao entrevistado e estava relacionada ao quanto, não ter uma formação acadêmica, influenciou em sua carreira. Em resposta a essa pergunta, Arôxa respondeu: *"Não ter feito um curso universitário, às vezes me faz falta com status social, às vezes para ser aceito pelo próprio meio acadêmico, mas eu não sei até que ponto eu poderia ter ficado engessado, se eu tivesse feito, aprendido só aquela rua que eles dão, que eles ensinam"*.

Ficou claro, na fala do entrevistado a preocupação com essa relação de status social associada à formação acadêmica (ter um diploma, título de Mestre, Doutor, etc.).

Como corrobora Bolzan (2002) durante muito tempo, acreditou-se que a instituição escola possuía todo o poder em relação aos conhecimentos, tornando-a o único caminho possível para a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos, além de proporcionar aos seus frequentadores um destaque social inegável e um reconhecimento que legitimava suas práticas.

Outro ponto a ser destacado da fala de Arôxa é a relação do engessamento que, para o entrevistado, poderia ser causado na formação acadêmica. Estaria nessa fala um alerta aos cursos de formação?

Sabemos que a aquisição de informações e conhecimentos pode vir de diversas fontes que não somente por meio da estrutura acadêmica, porém é fundamental reforçarmos a importância dessa formação e os inúmeros aspectos históricos e socioculturais responsáveis pelas mudanças paradigmáticas dessa missão da instituição universitária.

Aqui, não nos cabe adentrar nesse desmembramento histórico, porém, torna-se importante entender que, nos dias atuais, a instituição universitária, assim como qualquer outra esfera da educação formal, está sendo convocada a assumir um duplo papel na sociedade: o de educar, que se distingue da mera instrução e o de preparar profissionais para atender às novas demandas do mercado de trabalho.

Na tentativa de responder a essa convocação, as instituições criam e recriam formas de suprir essa necessidade, por meio de conteúdos e conhecimentos técnicos, existindo ainda múltiplas habilidades a serem desenvolvidas e estimuladas, como: a capacidade de

comunicação oral e escrita, a capacidade para lidar com situações novas e desconhecidas, a capacidade de liderança e de trabalhar em equipe, a capacidade de lidar com situações complexas e o enfrentamento de situações problemas, no compromisso de atender essa demanda da sociedade.

As questões a saber é se esse compromisso está se concretizando? De que forma esse processo se concebe? E com os estudantes percebem, interpretam e reagem a esse contexto?

Segundo Nassif e Camargo:

Nesses novos tempos em que vivemos, o espaço de formação geral e do desenvolvimento de competências múltiplas se constituem em requisitos de formação universitária essenciais. No entanto, são pouco explorados ou inexistentes nos currículos típicos dos cursos. Embora a grande maioria dessas competências, habilidades e qualidades gerais estejam presentes nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, elas raramente são desenvolvidas de forma sistemática em currículos típicos. A tendência dentro das universidades é privilegiar os conteúdos específicos necessários, mas não suficientes, em detrimento da formação estruturante que o desenvolvimento dessas competências, habilidades e qualidades proporcionam. A formação geral em várias áreas do conhecimento, que é possível apenas na formação em uma universidade perde cada vez mais lugar. A formação ampla e aberta que as universidades deveriam proporcionar dão cada vez mais lugar ao desenvolvimento profissional estreito, especializado e, em muitos casos, já beirando a obsolescência anunciada pela alta dinâmica da sociedade do conhecimento que já vivemos (NASSIF; CAMARGO, 2009, p. 1).

Diante dessa afirmação, talvez possamos entender porque Arôxa refere-se à formação acadêmica como uma forma de engessamento. Essa característica pode ser identificada, por diversas vezes, nos recém-formados que, ao adentrarem uma sala de aula, trazem consigo um “pacote” com instruções, planos de aulas, conceitos e teorias, porém, também trazem seus medos, inseguranças e imaturidade, todavia, eles estão aptos, segundo sua titularidade, ao exercício da docência.

Contudo, não podemos esquecer que esses mesmos professores carregarão em suas práticas iniciais, os conhecimentos construídos durante sua formação, assim como suas experiências pessoais e de formações escolares anteriores.

O professor não pode apenas contar com saberes instituídos atendendo a uma lógica curricular para orientar a ação docente. A docência é orientada também pelo conhecimento prático resultante da leitura crítica que o professor faz da sua atividade no momento em que a realiza – conhecimento na ação, reflexão e sobre ação, articulando saberes formalizados e saberes da experiência (GRILLO, 2001, p. 81).

Esse entendimento nos fez levantar outras questões: como estão sendo aplicados os conteúdos desenvolvidos nos cursos de formação de professores? Como está se estabelecendo essa relação entre teoria e prática?

Perrenoud comenta que:

A formação docente leva pouco em conta as observações empíricas metódicas sobre as práticas, sobre o trabalho real dos professores no dia-a-dia, em sua diversidade e ambientes atuais, alargando, desse modo, a dissociação existente entre teoria e as condições efetivas de trabalho (PERRENOUD, 2002, p. 17).

Outro problema declarado por Behrens e percebido na fala de Arôxa é que:

Alguns pedagogos, professores universitários, nunca exerceram as funções que apresentam aos seus alunos. Falam em teoria sobre uma prática que nunca experienciaram. Esse fato pode trazer alguns riscos para a formação dos alunos, pois a proposta metodológica que o docente apresenta é fundamentada na teoria e, muitas vezes, desvinculada da realidade, embora possa ser assentada em paradigmas inovadores na educação (BEHRENS, 2002, p. 60).

Sabemos, entretanto, que existem estudos sobre a relação teoria-prática e que as intervenções acadêmicas trabalham no sentido de transformar esse caminho em uma realidade cada vez mais verdadeira e costumeira.

Como explicita Cunha:

A relação teoria-prática se expressa em um movimento que interjoga um conjunto de componentes referidos à prática dos sujeitos intervenientes no ato pedagógico, em que o conteúdo mediatiza essas práticas e as estratégias fazem possível o contexto da realização. Compreender que a prática e a teoria fazem parte de uma mesma forma de produção de conhecimentos, exige a condição de valorização de ambas dimensões do processo de aprendizagem, onde interessa a relação construída pelos sujeitos, na apropriação da totalidade (CUNHA, 1999 apud MOROSINI, 2006, p. 443).

Em relação a Dança de Salão, a situação já especificada dentro dessa pesquisa sobre a situação da falta de formação específica e a amplitude de informações necessárias a serem absorvidas no currículo dos cursos acadêmicos de dança ou de educação física, fazem com que se torne difícil essa especificação entre o que se aprende o como e onde se aplica, contribuindo para as situações de inexperiência desenhadas acima.

Foi possível até aqui, reforçar a função indiscutível da formação acadêmica e a importância da aplicabilidade dos conteúdos trabalhados nessa formação no exercício da prática pedagógica e a íntima relação entre a teoria e a prática na ação docente. Em outra perspectiva, vamos tentar entender o quanto se faz necessário a formação acadêmica, não apenas vista como status social, como vimos anteriormente, na fala do entrevistado, mas, sim, e, sobretudo, como possibilidade de aquisição de conhecimentos.

Como afirma Neto:



(...) sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que chamamos mundo das práticas – ou, simplesmente, práticas – não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias (NETO 2012, p. 4).

Apesar da criticidade à formação acadêmica, Arôxa reconhece sua importância enquanto aquisição de conhecimentos: *“Então eu acho importante, acho que iria me acrescentar em várias coisas, mas eu sou uma pessoa diferente. Talvez pra muita gente faça falta não ter feito faculdade, mas para mim é diferente, porque eu estudei pra caramba e aí como eu não tinha uma faculdade de medicina, eu pegava um livro de medicina, como eu não fazia faculdade de direito, então eu pegava um livro de direito, eu lia tudo em todas faculdades, embora não tivesse me aprofundado em nenhuma”*.

Ao relacionar o processo da formação acadêmica à aquisição de conhecimentos, o entrevistado remete a outras vias de acesso a esse conhecimento, à pesquisa e a auto formação. Ao declarar-se diferente, acreditamos estar realizando uma comparação com professores de Dança de Salão que assumem uma postura de completude, como se o que eles soubessem, fosse suficiente para exercer sua profissão, embora, às vezes, se mostrem como conhecimentos bem rasos.

Aqui, vamos recordar de um outro problema, já citado também, que pode ser considerado como contrário a falta de experiência de um professor recém-formado: trata-se da falta de relação entre ser um dançarino talentoso e um bom professor, uma prática não está assegurada na outra e tem características tão diferentes que não podem ser intituladas como proficiência para a ação pedagógica.

A prática artística quanto a prática docente, necessitam de estudo e constante pesquisa, entretanto, possuem focos diferentes de estudo e devem ser tratadas dessa forma, isso não desconsidera o fato de uma vir a auxiliar no processo da outra, de o artista levar suas vivências para a sala de aula e vice e versa, contudo, não podemos levar em consideração que, alguém que tenha um talento absurdo na prática, considere esse fator suficiente para se tornar um docente.

Freire, em relação a isso, diz que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Tal posicionamento encontra eco nos dizeres de Arôxa, já trazidos, ao afirmar que, embora não tenha cursado a faculdade, o que acredita que iria lhe acrescentar em muita coisa, confessa ter estudado muito, buscando por conta e iniciativa própria, os conhecimentos julgados necessários à sua auto formação.

Arôxa reforça seus caminhos, nessa busca e interesse constante pela informação: *“Então, não é que eu não tenha feito, eu fiz de uma maneira culpada, de uma maneira sabe, me sentindo culpado por não ter feito e aí desbravou uma curiosidade, uma ferocidade pelo conhecimento, que muita gente que está sentado nas suas cadeirinhas de faculdade não tem. Essa é a grande diferença, a diferença é que eu não precisei de um quadro, de um professor, para estudar eu precisei só querer estudar, e na medida que eu tinha dúvida eu procurava os professores da minha maneira, a internet, livros, opiniões, até erros que levaram a acertos, então eu acho que a faculdade faz muita falta sim, mas muito do que eu sei não iria conseguir aprender nela”*.

Nessa fala podemos sentir novamente a criticidade em relação aos conteúdos da formação acadêmica e comportamentos demonstrados por muitos acadêmicos desse meio, salientando a importância do querer, do interesse de buscar, aliado ao saber da experiência. Ao referir-se à ferocidade pelo conhecimento, podemos traçar um paralelo com sua fala inicial, na qual, o fato de não possuir essa formação acadêmica, fez com que Arôxa buscasse o conhecimento de uma outra forma e, como ele mesmo especifica, por um caminho bem mais árduo, mas rico e significativo, comprovado pelo conceito que possui como professor de dança de salão de reconhecimento nacional.

O entrevistado reflete sobre a teorização dos processos acadêmicos, fazendo com que se tornem de difícil acesso às pessoas que não pertencem ao meio acadêmico, assim relatando: *“Eu já li livros sobre dança que são muito chatos, porque só falam de coisas que são pertinentes ao mundo acadêmico, então eu não consigo nem entender, eu li um livro de dança de salão e eu sou um cara inteligente, eu li um livro de dança de salão e não entendi nada do que a mulher escreveu, mais nada e ela me perguntou depois e aí? E eu falei: você tem que voltar para a linguagem popular, porque isso aí é uma linguagem muito complexa, não dá para entender, você usa muitos termos que são termos de teses, dissertações, como objetivos, justificativas e tal...o objetivo é simples, é fazer o cara dançar bem, ser feliz”*.

É mais do que notória a importância e o papel da formação acadêmica, justamente por proporcionar para o aluno o contato com determinados conteúdos, teorias e estudos que surgiram por meio de pesquisas, que foram realizadas por diversos estudiosos. Se não fosse o

estudo científico, a pesquisa, não teríamos inúmeros avanços em praticamente todas as áreas da Humanidade. O ponto a ser abordado é justamente o de como fazer para que esse conhecimento erudito seja traduzido em ações práticas e chegue a vida das pessoas que não tem acesso a ele.

Nesse discurso é que, provavelmente, o entrevistado se apoie: tornar mais acessível essas informações e que elas não se constituam apenas como conjecturas acadêmicas, armazenadas em estantes de bibliotecas e circunscritas em trabalhos realizados para a obtenção de titularidades, porque a função das instituições acadêmicas é, justamente, a de facilitar o acesso ao conhecimento. Segundo Morosini “as Universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (MOROSINI, 2006, p. 273).

Outro aspecto que sempre foi foco de minha indagação é o fato de como, todo esse conhecimento, que Arôxa possui e os conceitos por ele trabalhados, durante tantos anos, poderiam ter um embasamento teórico e virem a ser estudados pelas pessoas hoje e no futuro? Questionado sobre a preocupação com a continuidade e embasamento de suas teorias e seu método, Arôxa relatou: *“Em relação às faculdades, de eu não estar presente nos conteúdos, vamos dizer assim, entendi o que você quer dizer, o importante seria dizer “isso aqui foi baseado no método Jaime Arôxa...”*, realmente isso...mas acho que tem que vir deles, porque os professores formados por mim não negam, ninguém que usa nega, eles é que tem que...mas acho que já existe essa consciência embora não sendo uma coisa vinda da própria faculdade”.

O entrevistado acredita que, a continuidade e embasamento de sua teoria e método, devem vir dos professores por ele formados que, por serem muitos e por trabalharem em diversas áreas, são deles propagadores, utilizando-os inclusive em conteúdos disciplinares de formação e capacitação de professores em Dança de Salão.

E continua afirmando: *“As faculdades...as pessoas quando chegam perto do método e das minhas ideias logo percebem que tem algo muito rico, que pode ser usado em qualquer ambiente, então assim, as faculdades que não se influenciaram pelo meu método, o resultado é pífio, é um resultado que não convence”*.

Na categoria Saber Pedagógico, trouxemos a relação desse método criado, com as estratégias que são utilizadas pelo entrevistado em toda sua trajetória docente. Ao iniciar sua carreira profissional, Arôxa foi desenvolvendo meios de aplicar suas ideias e conceitos e hoje, depois de muitos anos de docência, fala dessas estratégias com bastante propriedade.

Mas reconhece: *“Não que é o meu método, existe um método nacional, mundial, universal, que é o método da natureza. Eu simplesmente sigo a natureza, eu não crio nada da minha própria cabeça, então assim, qualquer curso de dança, seja lá onde for, para dar certo, vai ter que ter as mesmas bases que eu tenho, não porque eu seja o dono da verdade, mas porque a natureza é a verdade”*.

São os Saberes Experiencial, Pedagógico e Espiritual fazendo-se presentes no Saber Acadêmico; é o saber-fazer, utilizando-se de competências que vão além dos conteúdos disciplinares; é a real aplicabilidade desse conteúdo, pensado, refletido, amadurecido e transformador na ação de cada indivíduo, como resultado de sua constituição como Ser professor.

Na intencionalidade de suas ideias e conceitos, Arôxa reflete sobre os currículos das Universidades e como seu método poderia auxiliar nessa composição, implicando uma formação mais direcionada, contrária àquela que ele tanto critica. Assim, em sua fala expressa: *“Se eu fosse fazer um currículo de faculdade, um conteúdo de faculdade, que eu acho que vou fazer para a UERJ aqui, que eles estão me pedindo, seria uma coisa muito mais ligada até ao contemporâneo do que propriamente à dança de salão, uma coisa muito ligada a contato improviso, a filosofia, psicologia, do que propriamente técnica de músculo, técnica de dança, linhas e...”*.

Nesse sentido, revela justamente esse olhar mais amplo para os conteúdos e disciplinas, na intencionalidade de formação do indivíduo como um todo, capaz de refletir sobre os conhecimentos adquiridos, direcioná-los a sua prática diária e estar em constante aprendizagem e reciclagem de seus conceitos.

Termina sua fala dizendo: *“Eu acho que, independente da formação acadêmica, o que você é, é o resultado do que você viveu, um pouco...um pouco não, muito”*.

Essa fala realiza uma tessitura interessante para a síntese dessa categoria, pois representa o pensamento da utilização dos diferentes saberes na constituição do Ser professor. Essa tessitura é regada de características que trabalham a ação pedagógica na formação de indivíduos reflexivos, autônomos e conscientes, por meio da constituição do Ser professor que incentiva esse processo de busca, de intencionalidade e reflexão.

Encerrando essa categoria, em que os processos da formação acadêmica foram analisados e tecidos com as falas do professor entrevistado, passamos ao Saber Espiritual, que irá alinhar os Saberes trabalhados até agora, no desmembramento dessa pesquisa.

#### 6.4 SABERES ESPIRITUAIS

O Saber espiritual, categoria emergente ao longo da análise das entrevistas, não está referendada no referencial teórico dos saberes e dimensões trazidos pelos autores Tardif (2014) e Grillo (2006) mas, fundamentados pelos estudos por mim realizados em disciplinas do curso de Mestrado. Tal saber fez-se presente e fundamental para a compreensão das características identitárias salientadas nas cartas, que definem o Ser professor de dança de salão do entrevistado e seu entrelaçamento com os seus saberes docentes.

Para que possamos entender um pouco mais sobre essa categoria faz-se necessário elucidar os conceitos de inteligência e espiritualidade, tal como aqui entendidos.

Na etimologia da palavra, podemos relacionar a inteligência à capacidade de discernimento entre as coisas, e como resultante, a capacidade mais eficaz de decisão.

Segundo Torralba:

A palavra latina *intelligentia* provém de *intelligere*, termo composto por *intus* (entre) e *legere* (escolher). Ser inteligente é, assim, saber escolher a melhor alternativa entre várias, mas também saber ler dentro das coisas. Uma pessoa inteligente é, de fato, uma pessoa que sabe separar o essencial do acidental, o valioso do que carece de valor, aquilo de que necessita para desenvolver uma determinada atividade daquilo que é irrelevante para a mesma (TORRALBA, 2012, p. 15).

A etimologia do termo Espiritualidade, segundo Gilley (1996) vem da palavra espírito, que no latim *spirare*, significa “respirar, inspirar”, relacionando-se ao princípio vital ou força animante presente dentro dos seres vivos.

O conceito de Espiritualidade, pode ser resumido nos dizeres de Valle (2005) que a reproduz como algo vivenciado no contexto real da vida de cada pessoa, expressando o sentido profundo do que se é e se vive de fato. Orienta-nos para a busca de sentido para o viver, sendo, portanto, um aspecto transcendente de todos os seres humanos.

Ao relacionarmos o desenvolvimento do indivíduo e sua interação com o meio, utilizamos a união das expressões Inteligência e Espiritualidade, designando Inteligência Espiritual, a capacidade de percepção das coisas como um todo, com seus objetivos, valores e significados. Apesar de parecerem, em um primeiro olhar, expressões divergentes, a Inteligência e a Espiritualidade traduzem um entrelaçamento extremamente pertinente e necessário. A importância dessa tessitura pode ser observada no relato de Portal:

O termo Inteligência Espiritual é caracterizado pela reflexão inicial de conceituação de Inteligência e de Espiritualidade, não como dimensões antagônicas, mas complementares e enriquecedoras, passando a estudos que apontem a necessidade do investimento nesta inteligência, tendo como pano de fundo, a cultura de separação, dualidade e fragmentação que descarta a dimensão da unidade original e inerente ao ser humano- Dimensão Espiritual- imprescindível ao processo de hominização (PORTAL, 2007, p. 290).

No início dos estudos sobre as inteligências, Gardner (1994) em sua obra sobre as múltiplas inteligências, referencia a inteligência espiritual, mesmo que ainda sem denominá-la dessa forma. Em 2001, em seu livro, intitulado: “Inteligência: um conceito reformulado, Gardner estuda a hipótese de acrescentar mais duas novas inteligências, a Inteligência Natural e a Inteligência Existencial ou Espiritual, mas não o fez, pela explicação de que “o fenômeno é suficientemente desconcertante e a distância das outras inteligências suficientemente grande para ditar prudência - pelo menos por ora” (GARDNER, 2001, p. 92).

Desde então, autores como Zohar e Marshall (2001), Torralba (2012), Rohr (2013), estudam o tema Inteligência Espiritual e definem-na basicamente como: a capacidade de interagirmos com nossa consciência, a fim de entendermos o porquê de estarmos nesse mundo, nossa missão e nosso poder de transformação da realidade.

O termo espiritualidade está, por diversas vezes, associado à religiosidade, porém, apesar de esse conceito não ser trabalhado nessa pesquisa, julgou-se interessante esclarecer a diferença entre eles, exemplificada na fala de Elias e Giglio:

É importante conceituar espiritualidade e diferenciá-la da religião: espiritualidade está relacionada a uma atitude, a um movimento interno, a uma expansão da consciência e a uma experiência subjetiva quando se têm pensamentos e sentimentos superiores, ou seja, ao amadurecimento da personalidade. A religião, por sua vez, se concretiza por meio de um ritual específico direcionado a atender os ensinamentos de alguma crença (ELIAS; GIGLIO, 2001, p. 15).

Apesar de entendermos a importância do termo Inteligência Espiritual e do amplo estudo desenvolvido em torno desse tema, vamos aqui designar essa categoria como Saber Espiritual e não Inteligência Espiritual, pela tessitura entre os conceitos.

Para essa tessitura, reportamo-nos a definição de Saberes Docentes, estudadas por Tardif para quem “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado a identidade deles, com sua experiência de vida e sua história profissional, com suas relações com os alunos em e com outros atores escolares” (TARDIF, 2014, p. 11).

Ao nos atentarmos para as definições de Elias e Giglio (2001) em que a Espiritualidade é um movimento interno, uma expansão da consciência e para a definição de Tardif (2014) ao relacionar os saberes com a identidade dos docentes, do indivíduo, torna-se

inimaginável, dentro dessa pesquisa, não criar uma categoria que una esses dois conceitos, pois eles estão intrinsicamente tecidos por sua relação íntima e direta com o indivíduo, com o eu, com a essência de cada um.

Esse eu que, como indivíduo, é responsável por suas ações do mundo, pela expansão de sua consciência e como docente, atua diretamente na transformação do outro, por meio de sua constituição como Ser professor.

Ao “criar” essa categoria, sem pretensão de ineditismo, definimo-la como a base, a iluminadora das outras categorias: o Saber Experiencial, o Saber Pedagógico e o Saber Acadêmico, por realizar esse movimento fluido de interligação e tessitura, justamente pela relação direta com o Ser professor/sujeito que atuará, observando todas essas categorias, constitutivas do saber do Ser Professor.

Como exemplos dessa interligação, destacamos algumas falas das entrevistas de Arôxa, nas três categorias correspondentes:

Da categoria Saber Experiencial destacamos sua fala inicial em que ele se refere às suas histórias de vida: *“eu tenho uma vida muito diferente, muito cheia de improvisações, cheia de curvas fechadas, montanhas, às vezes depressões, enfim, um mundo muito aberto...a ausência da família, uma curiosidade muito grande, uma impulsividade, me levaram a viver coisas que me forjaram um pouco”*.

Quando o entrevistado se refere à vida cheia de curvas, montanhas e depressões, podemos desenhar um paralelo com as situações do cotidiano e nossos questionamentos da vida, nossos anseios e expectativas. Essas situações marcam nossas trajetórias e é justamente, nessas inconstâncias da vida, que surgem nossas reflexões e indagações, e é aí que se faz presente o olhar para si.

Zohar e Marshall afirmam que:

Seres humanos são essencialmente criaturas espirituais, porque somos impulsionados pela necessidade de fazer perguntas fundamentais. Por que eu nasci? Qual o significado da minha vida? Por que devo continuar a lutar quando estou cansado, deprimido ou me sentindo derrotado? O que torna a vida digna de ser vivida? Somos impulsionados, na verdade determinados, por um anseio especificamente humano, o de encontrar o sentido e valor no que fazemos e experimentamos (ZOHAR; MARSHALL, 2012, p. 18).

Esse olhar do entrevistado para si, sugere uma ampliação de consciência que o faz perceber sua situação no mundo, as coisas ao seu redor e o sentido e significado de suas ações, como reflexos de seu Ser e pensar.

O professor que é capaz de colocar-se como um ser humano que sente, que se emociona, reflexiona, e age movido por seus sentimentos e emoções, estabelece, no processo de troca com seus alunos, um fluxo de aprendizado saudável e próspero.

Na tentativa de codificação dessa troca entre professor e aluno, recorremos a uma das falas de Arôxa, na categoria do Saber Pedagógico, na qual ele acredita que: *“O segredo do professor é a didática e a didática é a arte de facilitar as coisas para a pessoa aprender, então, quanto mais didático eu for mais fácil será ele fazer aula comigo, acho que tem professores que são didáticos e nunca aprenderam nada, mais usam o bom humor, a alegria, usam a não culpa, o não erro...tem uma série de recursos que o professor intuitivo usa”*.

Mezzomo et al explicam que:

A apreensão e o desenvolvimento de saberes intuitivos podem ser considerados exercícios de espiritualidade. Na educação precisamos ter momentos para as pessoas desenvolverem esse aspecto, o qual proporciona um estado de bem-estar; condição importante para um melhor aprender. Esse processo se dá pelo diálogo, pelo contato humano, pela afetividade, pelas relações que estabelecem na sala de aula e a empatia, por sua vez, por meio das trocas entre professores e alunos, favorecendo o aprendizado (MEZZOMO et al apud PORTAL, 2014, p. 73).

Nas danças a dois, o trabalho do contato humano, da afetividade, da entrega e da escuta são habilidades fundamentais que exigem muita sensibilidade do professor, justamente por se tratar de questões que atingem um outro campo do conhecimento, uma relação mais emocional e afetiva. O professor que não trabalha essas questões, ou por outro lado ainda mais negativo, trabalha de uma maneira inadequada com esses aspectos, pode deixar “marcas” prejudiciais nas percepções e memórias de seus alunos.

A dança por sua constituição como arte já sugere maior transcendência no sentido de contemplação do objeto artístico, aqui entendida como as diferentes formas de Arte. Como exercício físico remete a situações de desafio, superação e autoconfiança. E por fim, como atividade de lazer, estimula o convívio social, e a interação com o meio.

Trabalhar esses aspectos, com certeza, exige do professor, muito mais do que só o conhecimento de conteúdos e técnicas, envolve um olhar para o outro, um constante vir a ser e uma transformação de atitudes que, em um processo resultante, modifica práticas, valores e significados.

Essa transformação de atitudes nos remete a outra fala de Arôxa, ainda na categoria do Saber Pedagógico: *“Dar aula é transformar, se você não souber transformar não adianta você querer ensinar alguma coisa em cima de alguma estrutura que já está montada, essa estrutura se combinar com a dança ok, se não combinar esquece”*.



Mezzomo et al corroboram com a falas do entrevistado, dizendo:

Uma prática pedagógica espiritualizada precisa fluir no docente como um processo de reflexão que permita romper com os condicionamentos gerados pela sociedade vigente, e encontrar um caminho para construir uma ação docente plenamente significativa. A tarefa da educação é sensibilizar as pessoas para a integração entre suas capacidades reflexiva, emocional e comportamental e, nesse sentido, desenvolver o cuidado de si, imprimindo ao processo educativo uma conotação mais integral e integrada do conhecer, do fazer, do sentir, do ser e do conviver (MEZZOMO et al, apud PORTAL 2014, p. 78).

Podemos notar o sentido de espiritualidade no professor entrevistado ao detectar em suas falas a utilização das expressões “*intuição, percepção de si, sexto sentido, espiritualmente e humanamente*” que, dentro que todo o contexto de análise dos instrumentos Cartas e entrevistas, se relacionam intrinsecamente com o seu ser, saber e fazer pedagógicos.

No primeiro exemplo Arôxa declara: “*Então acho que o principal problema é ser mais intuitivo, o mercado ter um pouco mais de conhecimento, um pouco mais de curiosidade, não sei se tecnicamente falando, mas espiritualmente falando e humanamente falando, acho que falta conhecimento humanístico, não só falta conhecimento técnico*”.

E depois segue sua fala: “*Falta um sexto sentido que eu chamo de propriocepção, que é a percepção de si mesmo, esse talvez seja o mais complicado, mas difícil de passar para eles*”.

Emoções, sentimentos, reflexões e valores, no relacionamento consigo e com o outro, se constituem como experiências essenciais da espiritualidade, e se tornam constructos importantes na constituição de conceitos e saberes.

Segundo Junior:

A espiritualidade se revela como uma compreensão tal que só se pode realizar pela ação consciente e integrada de cada um, como realização progressiva de sua individualização. O processo educacional, quando concebido em sua natureza de promover no homem o desenvolvimento daquilo que lhe é intrínseco, é, portanto, completamente afim à concepção que deriva da própria espiritualidade (JUNIOR, 2012, p. 107).

Em outro momento, foi possível perceber, na fala de Arôxa, sua preocupação em relação à importância do verbo sentir no ensino da Dança de Salão: “*Cada grupo é um grupo diferente e eu acredito que o dia a dia vai formando ele, ninguém se forma nesse campo sendo racional sabe, não tem como, porque o racionalismo não vai funcionar bem em uma aula da dança, já que a dança tem por princípio básico não pensar durante a dança. Pensar e dançar não combinam, dançar é uma atividade do corpo e da alma e não do pensamento, o*

*pensamento precisa saber, mas não é o saber que faz você dançar, o que faz você dançar é o sentir e o sentir é uma coisa do momento, eu não posso prever o que eu vou sentir, não é bom prever o que vai sentir. Sentir é uma coisa que acontece naquele momento”.*

Essa fala sugere um certo distanciamento do pensamento racional, da lógica, para a possibilidade de um olhar mais voltado ao sentimento, às emoções, que por diversas vezes, não são expressadas ou levadas em consideração por estarem associadas a processos mais frágeis, voláteis e inconstantes.

É como se, o professor, ao utilizar-se dessas sensações, estivesse expressando fragilidade ou pouco domínio do conteúdo, porém, acredito ser exatamente o contrário: o professor que se permite entrar nesse universo de sentimentos, compreende que os conteúdos e técnicas são apenas uma pequena parte da constituição de sua aula e que, se não utilizarmos os conteúdos para trabalharmos questões bem mais profundas e fundamentais, de nada terá valido sua prática.

Arôxa sugere um diálogo entre o fazer e o sentir: *“Penso, logo faço e não penso logo existo’. Eu faço, às vezes acerto, às vezes erro, aí penso, aí faço de novo, aí acerto, aí penso ‘acertei’, então existe um diálogo entre o fazer e o sentir e o saber e às vezes esse diálogo fica muito superficial”.*

Vasconcelos explica que:

A razão, muitas vezes, é insuficiente para lidar com toda essa complexidade, exigindo do profissional atitudes que envolvem também dimensões mais sutis do ser humano, como a dimensão espiritual, expressa através da percepção dos sentidos (sensação), da sensibilidade dos sentimentos (emoção), como também do uso da intuição, como forma de avaliar e pressentir à forma de atuar em cada situação específica (VASCONCELOS, 2006, apud BATISTA, 2007, p.52).

Na categoria relacionada ao Saber Acadêmico, destacamos a fala de Arôxa referente ao método que utiliza em seus processos: *“Não que é o meu método, existe um método nacional, mundial, universal, que é o método da natureza. Eu simplesmente sigo a natureza, eu não crio nada da minha própria cabeça, então assim, qualquer curso de dança, seja lá onde for, para dar certo, vai ter que ter as mesmas bases que eu tenho, não porque eu seja o dono da verdade, mas porque a natureza é a verdade”.*

Nessa fala, podemos identificar que o processo intuitivo e de percepção é o que, possivelmente, guia Arôxa em suas escolhas, talvez, por não ter uma formação acadêmica formal e por declarar em suas falas anteriores, não gostar de seguir um planejamento único (relacionando-a a um possível engessamento) e, por não utilizar uma forma padronizada de técnicas e conceitos.

A palavra natureza, dentro desse contexto, pode ter relação com espontaneidade, com processo natural, embrionário e sensível, que nos trazem outro olhar para a realidade tecnicista e padronizada que temos hoje. Esse olhar só é possível quando, transcendemos nossas percepções e ampliamos nossa consciência e agimos baseados em conceitos mais sutis e menos densos.

Para Yus “a espiritualidade se refere à nossa verdadeira natureza, o eu que está profundamente conectado a uma realidade espiritual maior, que vai além de nós mesmos” (YUS, 2002, p. 110).

Na conjunção dos Saberes relacionados ao longo do processo, com a criação da Categoria do Saber Espiritual, foi possível perceber a tessitura saudável e prazerosa realizada entre elas. Um professor que traz consigo as marcas de sua história de vida, formadora de sua identidade docente, e impregna seu Saber Pedagógico de emoções, sentimentos e intuições, exercendo atitude reflexiva sobre seu processo de formação e estabelecendo íntima relação entre teoria e prática nesse contexto, cria, em suas práticas pedagógicas, uma atmosfera de crescimento, autonomia, troca, constantes aprendizados, que viabilizam um processo de ensino e de aprendizagem mais humano e integrador.

Na tessitura das categorias, surgidas a partir da análise das características emergidas do instrumento Cartas, com os saberes emergidos das entrevistas com Arôxa, acreditando ser, esse entrelaçamento entre elas, a chave para a constituição da identidade do Ser professor de Dança de Salão, acreditamos ter respondido o problema inicialmente proposto, bem como, realizamos a etapa finalizadora da pesquisa, composta de muitas descobertas, reflexões e possibilidades.

## 7 CONCLUSÕES TRANSITÓRIAS

Ao chegarmos ao final da pesquisa, é com muita alegria que lembramos de todo o processo, desde a delimitação de seu problema, escolha do tema, qualificação do projeto, coleta e análise dos dados. Essa trajetória, marcada por muitas descobertas, reflexões e desafios, foi mostrando-se cada vez mais instigante e inspiradora.

Sabemos que todo processo de pesquisa não tem seu fim nessas conclusões, mas ao contrário, é apenas mais uma etapa de muitos estudos e pesquisas a serem, a partir delas desenvolvidas, que, possivelmente, sejam alimentadas por meio dos questionamentos e reflexões aqui surgidos.

Ao tentarmos nos aproximar da resposta ao problema de pesquisa: Como as características que constituem o Ser professor de dança de salão se relacionam aos seus saberes docentes? Procuramos entender o processo da constituição do Ser professor de Dança de Salão, suas características, relacionando-as com os saberes docentes, tendo como participante da pesquisa Jaime Arôxa, professor de dança de salão reconhecido pela excelência de sua docência, e que, justamente, não possui uma constituição dos seus saberes docentes, provinda de uma formação acadêmica.

Com a ausência de um referencial teórico que auxiliasse na compreensão dessa constituição do Ser professor específico da Dança de Salão, esse estudo tornou-se ainda mais relevante, considerando ultrapassar o reducionismo das deduções de como se formam essas características, pela crença de que, à docência de dança de salão, deva ser constituída por professores críticos, reflexivos de suas ações pedagógicas, refletindo em uma aprendizagem mais significativa e expressiva.

Essa pesquisa poderia ser aplicada as outras áreas de conhecimento, que se preocupam com a mesma problematização em relação à identidade do profissional, mas foi direcionada à dança de salão, na perspectiva de que ela assuma o seu papel expressivo e sua importância enquanto arte, educação, atividade física, de lazer e social.

Para a constituição das características que pudessem auxiliar na definição do professor de dança de salão, foi escolhido o instrumento de pesquisa Cartas, por seu processo multirrepresentacional e interativo. Essas Cartas, escritas pelos alunos formados por Arôxa, que atuam como docentes atualmente no mercado de dança de salão, revelaram características relacionadas diretamente ao professor do estudo, mas também, serviram de base para a reflexão dos elementos constitutivos de professores, de um modo geral.

A análise dos dados foi propositalmente estruturada em dois grupos: As cartas escritas por alunos formados por Jaime Arôxa, que hoje atuam como professores no mercado de Dança de Salão e as duas entrevistas realizadas com Arôxa, para que pudéssemos realizar a tessitura entre esses grupos, durante o desmembramento das categorias.

Da análise das Cartas surgiram três categorias, assim classificadas: Identidade Docente, Ser na prática pedagógica e Marcas deixadas. Todas essas categorias foram compostas por características emergidas das Cartas e classificadas conforme sua aproximação com o tema, porém, apesar dessa separação, foi possível perceber o quanto a identidade docente tornou-se fundamental em sua constituição de Ser na prática pedagógica, revelando marcas profundas e duradouras nos seus alunos, vindo reafirmar sua importância como referência de ensino e formação de professores, assim como, ecoar a necessidade do entrelaçamento dessas categorias na constituição do Ser professor.

As categorias surgidas por meio da análise das entrevistas realizadas com Arôxa, foram relacionadas com base nos saberes docentes trabalhados por Tardif (2014) e Grillo (2006), delineadas nessa pesquisa como: Saberes Experienciais, Saberes Pedagógicos, Saberes Acadêmicos e Saberes Espirituais.

Os dois primeiros saberes, experienciais e pedagógicos, mostraram-se presentes na constituição da docência do professor do estudo, sendo evidenciados em suas falas, reforçando a importância do entrelaçamento entre suas histórias de vida e seu saber pedagógico, na constituição de um professor crítico, aberto a escutar e identificar as necessidades dos seus alunos, que reflexiona sobre sua prática e tende a estar em um constante aprender.

O saber acadêmico não está vinculado ao professor do estudo como um processo formal, já que esse não possui uma formação universitária, porém, foi possível constatar, por meio de suas falas que, a aquisição de conhecimentos, se deu de outras formas e teve sempre um caráter de desafio, de busca constante, em prol de sua autoformação.

O último saber, espiritual, surgiu da necessidade de encontrar a essência nessa busca pela constituição do Ser professor, justamente porque, ao elencar características formativas, categorizar saberes e relacioná-los ao processo de ensino e de aprendizagem, estamos tratando da figura do professor, esse Ser individual, que, antes de ser profissional, é pessoa e que, ao interagir com o ambiente, tece suas ideias, valores e significados, com os acontecimentos e situações. Essa categoria, sem dúvida nenhuma, serviu de base às outras, por seu caráter de solidez, de intimidade, de princípios e de essência.

No desmembramento das características elencadas nas Cartas, relacionadas aos saberes docentes constituídos por meio da análise das entrevistas, foi possível chegar à conclusão que, a constituição desse Ser professor, somente poderá ser projetada pela tessitura entre todas as categorias emergidas nessa pesquisa, tornando-se fundamental, o caminho escolhido pelo professor no sentido de alcançar essa tessitura, abrangendo em sua formação contínua, a equidade entre sua permanente auto avaliação enquanto Ser professor e seus saberes docentes, instituindo-os em sua prática pedagógica. Cada Saber, com sua devida importância, e vale aqui ressaltar, a significatividade dessa igualdade entre os saberes, traz ao professor a capacidade de equilíbrio nas diferentes dimensões de seu processo de ensino e de aprendizagem.

Para mim, como pesquisadora e atuante no mercado de dança de salão, por meio da experiência de 12 anos na área do ensino e capacitação de professores, os resultados da pesquisa foram reveladores, trazendo-me uma forma diferente de enxergar o processo identitário do professor de dança salão, identificado em suas ações na prática pedagógica, que abriu um leque de possibilidades para repensar o meu próprio Ser e fazer docente, alicerçado na contínua construção de meus saberes docentes, que possam vir a orientar e reformular, por minha atuação, os conteúdos dos cursos de capacitação de professores da dança de salão, que ministro.

Pude confirmar a relevância e a urgência de pensarmos em maneiras mais eficazes e organizadas de auxiliar o sujeito que quer se tornar um professor de Dança de Salão, como aquele que já possui uma vivência na área, assim como, a importância de novos estudos que possam desenvolver um inovador pensamento de mercado, gerando uma atitude reflexiva em relação aos currículos dos cursos superiores de Dança, incentivando a geração de cursos de capacitação ou formação de professores de dança de salão, alicerçados na aquisição e desenvolvimento do Ser professor e dos Saberes necessários à essa constituição.

O estudo defendido nessa dissertação, traz à tona questões pertinentes à necessidade de um olhar emergente e sensível à formação do Ser professor de Dança de Salão no Brasil, à ação desse sujeito na prática pedagógica, sustentada pela relação dos saberes docentes inerentes a constituição do Ser professor.

Na análise dessas reflexões, percebemos grande relevância no que diz respeito à atuação do profissional em Dança de Salão enquanto docente e sua diferenciação do artista ou praticante dessa área. Acreditamos ser de extrema importância a elaboração de estudos que venham a discutir e aprofundar esse ensino e que analisem especificamente o Ser professor de

Dança de Salão, trazendo maior respaldo às reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Torna-se nítido, após a análise dos instrumentos utilizados na pesquisa e a reflexão das categorias emergentes, que será de salutar relevância, esses estudos terem prosseguimento e serem discutidos entre os profissionais da Dança de Salão, com nenhuma pretensão de um consenso ou aceitação mútua, porém, uma discussão reflexiva em torno dos resultados aqui revelados.

Após as evidências que mostram a carência de uma formação profissional apropriada nessa área, futuros estudos ainda poderão surgir, na construção de propostas de um currículo de formação, alicerçadas pelo estudo das características constitutivas do Ser professor da dança de salão e dos Saberes Docentes inerentes ao exercício de sua função.

Conclui-se essa dissertação reiterando que, o professor escolhido para essa investigação é considerado uma referência para seus alunos, por seu Ser professor, sua prática pedagógica e contemplação de três dos quatro Saberes Docentes aqui analisados e revelados, enfatizando a observação da importância referida pelo entrevistado, ao Saber faltante: Saber Acadêmico.

Por meio dessa referência podemos criar um alicerce para a constituição desse Ser professor no desenvolvimento de uma prática de Dança de Salão mais humana, reflexiva e autônoma. Acreditar que a Dança de Salão pode e tem todo o potencial artístico, social, físico, emocional e espiritual, para tornar-se uma atividade diferenciada, constituída de profissionais envolvidos, engajados e preocupados com a aprendizagem de seus alunos.

Muito se tem a fazer, porém, se tivermos amor pelo que fazemos, se acreditarmos na mudança e se ela se efetivar todos os dias em nosso Ser, fazer, sentir e significar, o caminho naturalmente será trilhado e poderemos ver, logo mais à frente, a realidade que tanto imaginamos.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. S.; ALMEIDA, M. P. **Abordagem teórica no ensino de Dança de Salão: expandindo suas ações metodológicas.** Disponível em: <http://www.dancadesalao./agenda/Acesso> em: 5 de março de 2009.

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma aula reflexiva.** Editora Cortez, 2003.

ALMEIDA, C. M. **Um olhar sobre a prática da dança de salão.** Movimento & Percepção, Espírito Santo do Pinhal, vol. 5, nº 6, 2005.

ALMEIDA, C. M de C. **Ser Artista, se professor: razões e paixões do ofício.** São Paulo: Editora Unesp, 2009.

ALTHAUS, M. **O ensino na sala de aula: a mediação como tema constitutivo na formação e atuação docente.** O ensino na sala de aula: a mediação como tema constitutivo na formação e atuação docente. Anais do IV Congresso de Educação: Mediação Pedagógica. FADEP, Pato Branco, 2008. Conferência de abertura. Artigo disponível também em [www.maiza.com.br](http://www.maiza.com.br).

AURÉLIO. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Curitiba: Editora Positivo, 2008.

BARBOSA, G. F. **Dança de salão como prática educativa na aula de educação física: o ensino médio no contexto.** Licenciatura em Educação Física. Universidade Federal de Minas Gerais -Belo Horizonte 2010.

BATISTA, P. S da S. **A Espiritualidade na prática do cuidar do usuário do Programa Saúde da Família, com ênfase na educação popular em saúde.** Revista APS, v.10, n.1, p. 74-80, jan./jun. 2007.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A formação Pedagógica e os desafios do mundo moderno.** IN: MASETTO, Marcos. (Org.) **Docência na Universidade.** 4 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002. p.57-68.

BENJAMIN, W. **Experiência.** Fonte: “Erfahrung”, 1913, revista “Anfang” (disponível em <http://enquantoissonaalemanha.wordpress.com/2013/05/15/traducao-experiencia-walter-benjamin-1913/>, consultado em 20 de julho de 2014).

BOFF, Leonardo. **Tempo de Transcendência, O Ser Humano como um Projeto Infinito.** Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

BOLZAN, Dóris. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** Porto Alegre: Mediação, 2002.



BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de Experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, SP. Revista da Educação Brasileira. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Meta 14. 2011-2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 16 Maio 2014.

BRASILIA. Decreto nº 82.385, de 05 de outubro de 1978. **Profissões de Artista e de Técnico em Espetáculos de Diversões**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/D82385.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D82385.htm). Acesso em: 21 Ag. 2014.

CAMINADA, E. **História da dança**: evolução cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CIOLA, G. **Crítérios para avaliação de escolas de dança de salão: uma proposta e um estudo de caso em Campinas**. 2008. 54 f. Monografia (Graduação) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo. Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.

CONRADO, A. V. de S. **Danças Populares Brasileiras: valor educacional, cultural e recursos para pesquisa e recriação cênica**. Revista da Bahia, v.32, n.38,37-46, mai. 2004.

CRESWELL, J. K. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e Misto**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

DEWEY, J. **Experiencia y Educación**. Tradução e edição: Lorenzo Luzuriaga. Editorail Losada, Buenos Aires, 1960.

ELIAS, A. C. A., & GIGLIO, J. S. **A questão da espiritualidade na realidade hospitalar: o psicólogo e a dimensão espiritual do paciente**. Estudos de Psicologia. Campinas, 2001.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FERNANDES, C.M.B; CUNHA, M. I. **Formação de Professores: Tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas**. Inter-ação, Goiânia. V.38, n.1, p.51-56, jan./abr, 2013.

FLORIÃO, L. **Associação Nacional de Dança de Salão (ANDANÇAS)**. Disponível em:<http://www.dancecom.com.br/andanças/> Acesso em: 10 de set. de 2015.

FRANÇA, A. A.; MIGUEL, J.; SILVA, K. R. **Formação Profissional: uma discussão sobre a atuação dos professores de Dança de Salão**. 2009. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas (METROCAMP), Campinas, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, G. G. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

GALVANI, P. **A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural**. In: Educação e Transdisciplinaridade, II/coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002.

GARCIA, C. M. **A Formação de Professores novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: Nóvoa, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P.51-76.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIBBS, GRAHAM. **Análise de Dados Qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Porto Alegre: Atlas, 2010.

GILLEY, K. **Liderança com o coração aberto**. São Paulo: Cultrix, 1996.

GÓES, P. **Aspectos administrativos da educação pós-graduada no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 58, n.128, p. 224-231, 1972.

GÓMEZ, A. I. **Ensino para a compreensão**. In: SACRISTAN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e Transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GRILLO, M. **O professor e a docência: o encontro com o aluno**. In: Ser Professor. ENRICONNE, D. Porto Alegre: Edipucrs, 2006, p. 73-89.

GUALBERTO, C. L. **Dança: o que estamos dançando?: por uma nova dança na Igreja**. São Paulo: Hagnos, 2007.

HAMBURGER, E. **Para que pós-graduação? Encontros com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

HELLER, Agnes.; GUIMARÃES, G. T. (org.) **Aspectos da teoria do cotidiano**. Idília Fernandes [et al.]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LOURO, G. L.; et al (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MALANGA, E. B. **Perfil dos alunos de licenciatura em dança na cidade de São Paulo**. Anais do II congresso nacional de pesquisadores em dança – ANDA Comitê Dança em Mediações Educacionais – Julho/2012.

MACIEL, R. A. **Interdisciplinaridade como Metodologia para Ensinar-Aprender**. IX Anped Sul, 2012.

MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. **Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão**. IN: OLIVEIRA, M. R. N. S., SOUSA, L. F. E. C. P. (Org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARQUES, I. **Vamos tirar os sapatos**. Entrevista à revista Arte na Escola. São Paulo, Junho/Agosto de 2010.

MASON, M. M. **Dança de Salão: uma possibilidade de conteúdo curricular nas aulas de Educação Física no Ensino Médio**. 2009. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas (METROCAMP), Campinas, 2009.

MATTOS, A. P. **Os saberes dos professores**. In: *Práticas Educativas e Vivências Pedagógicas no Ensino Superior*. Canoas: Ed. Ulbra, 2011.

MATURANA, Humberto. **Formação humana e capacitação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artimed, 2006.

MEZZOMO, A.; et al. **Fundamentos da humanização hospitalar: uma visão multiprofissional**. São Paulo (SP): Loyola; 2003.

MOLINA, A.J. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. Dissertação de mestrado - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, 2008.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

MOROSINI, M. C. (Ed. Chefe) **Enciclopédia de Educação Superior para os países de Língua Portuguesa**. Porto Alegre. Faro: EdiPucrs/Ualgarve, 2009.

MOSTON, M. **La enseñanza de la educación física - del comando al descubrimiento.** Buenos Aires: Paidós, 1978.

NACIF, P. G. S.; CAMARGO, M. S. **Desenvolvimento de Competências Múltiplas e a Formação Geral na Base da Educação Superior Universitária.** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2009.

NETO, A. V. **É preciso ir aos porões.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50 maio-ago, 2012.

NÓVOA, A. **Vida de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.

PALMER, P. J. **A Coragem de Ensinar. Editora.** Da boa prosa. 1ª Ed. 2012.

PALUDO, L. **O Lugar da Coreografia nos Cursos de Graduação em Dança do Rio Grande do Sul, Brasil.** Tese Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2015.

PERNA, M. A. **200 Anos de Dança de Salão no Brasil.** Vol. 3. Rio de Janeiro: Amaragão, 2012.

PEREIRA, I. D. M; NORBERG. M. **Saberes Pedagógicos e a Prática do Bom Professor: O que expressam os acadêmicos em estágios dos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas.** Artigo apresentado na IX Anped Sul. Fapergs, 2012.

PEREIRA, M. A; SOUZA, J. B. **Formação Superior em Dança No Brasil: panorama histórico-crítico da constituição de um campo de saber.** Inter-Ação, Goiânia, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014.

PEREIRA, M. V. **Saberes necessários ou desejados para uma docência de qualidade na Educação Superior.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 40, p. 831-849, set./dez. 2013.

PERRENOUD, P. **Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** In: Saberes pedagógicos e atividade docente. PIMENTA (org.).3.ed. São Paulo: Cortez. 2002.

PORTAL, L. L. F. **Educação para inteireza: um (re)descobrir-se.** Educação, Porto Alegre, n. especial, p.285-296, out. 2007.

\_\_\_\_\_.; ZAMBON E. (Org.). **Caminhos em espiritualidade e educação na Universidade.** Porto Alegre: Redes Editora, 2014.

PORTINARI, M. **História da dança.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

RICHARDSON, R.J; Peres, J.A.S; Wanderley, J.C.V; Correia, L.M; Peres, M.H. de M. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2011.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SALDANHA, M. **As 3 vidas de Jaime Arôxa: A luta de um vencedor**. Rio de Janeiro: Editora Sesc, 2007.

SANTOS, C. M. **Tradições e Contradições da Pós-graduação no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SOARES, M. S. A. **Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. São Paulo: Papyrus, 2006.

STREHL, Letícia. **Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner: breve resenha e reflexões críticas**. Trabalho apresentado com requisito parcial para a conclusão da disciplina Seminário sobre Ensino de Comunicação e Informação, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TORRALBA, F. **Inteligência Espiritual**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNESCO. **Carta do Folclore Brasileiro**. Comissão Nacional do Folclore. Salvador, 2005. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/folclore/carta.pdf>. Acesso em: 14 Julho 2014.

VALLE, E. R. **“Religião e espiritualidade: um olhar psicológico”**. In AMATUZZI, Mauro Martins (org.) **Psicologia e espiritualidade**. São Paulo: Paulus. 2005.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VECCHI, R. L. **O ensino da Dança de Salão pautado na teoria do “Teaching for Understanding.”** Tese de Doutorado. Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2012.

VEIGA, N. A. **Equívocos ou O (falso) problema da relação entre teoria e prática na formação docente**. *Porto Alegre*, 2012. Site [www.ulbra.br](http://www.ulbra.br)

VERAS, A. L. L. **Desenvolvimento e construção da imagem corporal na atualidade: um olhar cognitivo-comportamental**. Rev. Bras. Ter. Cogn. vol.6 no.2 Rio de Janeiro dez. 2010.

VIEIRA, S. L. **Educação e gestão: extraindo significados da base legal.** In. CEARÁ. SEDUC. Novos Paradigmas de gestão escolar. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.

VOLP, C. M. **A Dança de Salão como um dos conteúdos de dança na escola.** Motriz, Rio Claro, v. 16, n. 1, 2010.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YUS, R. **As comunidades de aprendizagem na perspectiva holística.** In: Pátio Revista Pedagógica. Ano VI, n. 24, nov. 2002/jan. 2003. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** São Paulo: Artmed, 2004.

ZAMONER, M. **Produção textual em dança de salão no Brasil, um recorte.** Lecturas Educación Física y Deportes: Buenos Aires, 2011. V. 154.

\_\_\_\_\_. **Dança de salão: a caminho da licenciatura.** Curitiba, Editora Prottexto, 2005.

ZOHAR D.; MARSHALL, I. **Inteligência Espiritual.** São Paulo: Viva livros, 2001.

## ANEXO A

Anexo ao decreto no 82.385, de 05 de outubro de 1978, títulos e descrições das funções em que se desdobram as atividades de artistas e técnicos em espetáculos de diversões.

### I - TEATRO, CIRCO E DANÇA

**I - ACROBATA** - Executa acrobacias e demonstrações de ginástica, realizando exercícios de contorcionismo, força e equilíbrio, saltos e cambalhotas; utiliza-se de barras, trampolim, aparelhos, animais, bicicletas e outros meios. Pode atuar sozinho ou em conjunto com outros Artistas, no ar ou em terra.

**II - ADERECISTA** - Monta, transforma ou duplica objetos cenográficos, e de indumentária, seguindo orientação do Cenógrafo e/ou Figurinista, utilizando-se de técnicas artesanais.

**III - ASSISTENTE DE DIREÇÃO** - Auxilia e assiste o diretor, em todas as suas atribuições, participando do processo criador; zela pela disciplina e andamento dos ensaios na ausência do Diretor, atuando também como elemento de ligação junto à produção, equipe artística e técnica; providência os avisos diariamente colocados em tabelas durante os ensaios; na ausência do Diretor a responsabilidade de toda a parte artística poderá lhe ser delegada.

**IV - ATOR** - Cria, interpreta e representa uma ação dramática, baseando-se em textos, estímulos visuais, sonoros ou outros, previamente concebidos por um autor ou criados através de improvisações individuais ou coletivas; utiliza-se de recursos vocais, corporais e emocionais, apreendidos ou intuídos, com o objetivo de transmitir, ao espectador, o conjunto de ideias e ações dramáticas propostas; pode utilizar-se de recursos técnicos para manipular bonecos, títeres e congêneres; pode interpretar sobre a imagem ou voz de outrem; ensaia buscando aliar a sua criatividade à do Diretor.

**X - BAILARINO OU DANÇARINO** – Executa danças através de movimentos coreográficos pré-estabelecidos ou não; ensaia seguindo orientação do Coreógrafo, atuando individualmente ou em conjunto, interpretando papéis principais ou secundários; pode optar pela dança clássica, moderna, contemporânea, folclórica, popular ou shows; **pode ministrar aulas de dança em academias ou escolas de dança, reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação, obedecidas as condições para registro como professor.**

## APÊNDICE A

### Termo de Consentimento livre e esclarecido - Cartas

Estou realizando um projeto de dissertação denominado “Características que definem o professor de Dança de Salão: uma relação de Saberes”.

A referida investigação propõe estudar cartas escritas pelos alunos a um professor que fez a diferença em sua vida, com o objetivo de analisar o desvelamento das mensagens nela trazidas, que revelam o Ser Professor no olhar desses alunos.

Você está sendo solicitado a redigir uma carta à Jaime Arôxa, professor de estudo deste projeto. Seu aceite e participação são voluntários, não oferecendo risco ou dano a sua identidade, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento desse projeto.

Sua carta só será aproveitada na pesquisa com sua autorização, bem como seu encaminhamento ao professor destinatário e o revelamento de sua identidade na pesquisa. Solicito, portanto, sua autorização para a utilização da atividade (carta), na pesquisa acima referida.

Concordo em participar do Projeto

Sim

Não

Concordo em enviar a carta ao Jaime Arôxa

Sim

Não

Data:

Assinatura



## APÊNDICE B

### Termo de Consentimento livre e esclarecido - Entrevistas

Estou realizando um projeto de dissertação denominado “Características que definem o professor de Dança de Salão: uma relação de Saberes”. A referida investigação propõe compreender as características de um bom professor de Dança de Salão, objetivando revelar o que o torna uma referência de ensino para seus alunos e que relação estabelece com os seus saberes docentes.

Você foi escolhido como sujeito da pesquisa, por ser considerado uma referência de ensino e formação de professores no Brasil e está sendo solicitado a conceder duas entrevistas que terão os seguintes objetivos:

- relacionar o entrelaçamento de suas histórias de vida com a sua atuação docente;
- compreender os caminhos de sua ação docente.

Seu aceite e participação são voluntários, não oferecendo risco ou dano a sua identidade, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento desse projeto.

As entrevistas só serão aproveitadas na pesquisa com sua autorização, bem como os dados resultantes da análise delas. Solicito, portanto, sua autorização para a utilização das entrevistas, na pesquisa acima referida.

Concordo em participar do Projeto

Sim

Não

Concordo em enviar a carta ao Jaime Arôxa

Sim

Não

Data:

Assinatura

## APÊNDICE C

### Roteiro de Entrevista – Histórias de Vida e Atuação Docente

1. Como você relaciona sua história de vida com sua atuação docente? (Influências)
2. Destaque algumas experiências/marcos em sua vida, que tenham influenciado no profissional que você é hoje. Comente. (Evidências)
3. Como vê possíveis influências da época/período em que iniciou a docência com a sua ascensão profissional?
4. Comenta como vê o fato de não possuir um Curso Superior em Dança ou em outra área afim poder ou não interferir em seu modo de exercer a docência.
5. Como você vê hoje o mercado da Dança de Salão e o processo de formação docente?

## APÊNDICE D

### Roteiro de Entrevista – Ação Docente

1. Como você acredita que se constitui um professor de Dança de Salão?
2. Como você se constituiu um professor de Dança de Salão?
3. Descreva o método criado por você para a realização de aulas em grupo em relação à (ao) justificativa, objetivo, processo e avaliação desse método, salientando sua singularidade e repercussão no mercado da Dança de Salão (Evidências).
3. O que você considera no planejamento de suas aulas para contemplar as diversidades de aprendizado de seus alunos?