

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Annelise Gomes de Paiva

**Saberes docentes e histórias de vida de professores/as de danças de salão de Juiz de Fora
- MG**

Juiz de Fora

2023

Annelise Gomes de Paiva

**Saberes docentes e histórias de vida de professores/as de danças de salão de Juiz de Fora
- MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Dr. Neil Franco Pereira de Almeida

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Paiva, Annelise Gomes de.
Saberes docentes e histórias de vida de professores/as de danças de salão de Juiz de Fora - MG / Annelise Gomes de Paiva. -- 2023.
103 p. : il.

Orientador: Neil Franco
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Histórias de vida. 2. Formação docente. 3. Dançar a dois. 4. Dança. 5. (Auto)biografia. I. Franco, Neil , orient. II. Título.

Annelise Gomes de Paiva**Saberes docentes e histórias de vida de professores/as de danças de salão de Juiz de Fora - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 22 de maio de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Neil Franco Pereira de Almeida - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Clara Mockdece Neves

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Edilson Fernandes de Souza

Universidade Federal de Pernambuco

Dr. Marcelo Victor da Rosa

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Juiz de Fora, 25/04/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Neil Franco Pereira de Almeida, Chefe de Departamento**, em 29/05/2023, às 17:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Victor da Rosa, Usuário Externo**, em 30/05/2023, às 11:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Clara Mockdece Neves, Professor(a)**, em 30/05/2023, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **EDILSON FERNANDES DE SOUZA, Usuário Externo**, em 31/05/2023, às 12:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1251855** e o código CRC **AD122BDD**.

Dedico este trabalho a todos/as professores/as de Danças de Salão. Que nossas histórias possam se encontrar um dia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu amor, amigo e companheiro de todos os momentos, Rafael, por sempre me apoiar e incentivar incondicionalmente.

Agradeço também às minhas gatinhas, Minerva e Luna, que me fizeram companhia durante as muitas horas de estudo.

A minha família, que amo muito, por sempre me incentivar e acreditar em mim. Em especial, a minha irmã, pois dividimos esse momento de cursar o mestrado na mesma época, por todo apoio e longas conversas sobre pesquisa.

Ao meu terapeuta, Dr. Alexandre, que vem me ajudando no tratamento da depressão e que me incentivou muito para o término do trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Neil Franco, por todos os ensinamentos e por estar sempre presente durante todo o processo.

Aos/às meus/minhas colegas de turma do mestrado: Beatriz, Bianca, Fernando e Rodrigo. Não seria a mesma coisa sem vocês.

A todos/todas professores/as que participaram da pesquisa. Este estudo não existiria sem vocês.

À minha primeira professora de danças de salão (DS), Natália, meu amor pelas DS surgiu na Balladines.

À grande amiga e exemplo de educadora física Lúcia, por tudo que me ensinou e me incentivou.

À grande amiga Michele Priscila, por todo incentivo para que eu fizesse o mestrado. Você nunca teve dúvidas da minha capacidade.

A todos/as alunos/as de DS com que tive a oportunidade de conviver. Eu sou a professora que sou hoje por causa de vocês.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, à Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-graduação em Educação, por me proporcionar cursar um mestrado e aprender com um corpo docente com grande credibilidade acadêmica.

“Nunca deixe ninguém te dizer que não pode fazer alguma coisa. Se você tem um sonho, tem que correr atrás dele. As pessoas não conseguem vencer e dizem que você também não vai vencer. Se você quer uma coisa, corre atrás, ponto.” (À Procura da Felicidade, 2006)

Resumo

A relevância dessa pesquisa se fundamenta na ausência de iniciativas acadêmicas e formadoras voltadas para os/as profissionais atuantes na área das Danças de Salão (DS). Nesse contexto, emergiu a seguinte questão norteadora: quais são e como se estruturam os saberes docentes que constituem a formação de professores/as de DS de Juiz de Fora graduados em Educação Física (EF)? Os fatos de não existir o curso superior específico em DS e de entendermos que a graduação em Dança no contexto local de Juiz de Fora é de difícil acesso justificam nossa escolha pela área da EF. Sendo assim, o objetivo central do estudo é analisar os saberes docentes que constituem a formação de professores/as de DS de Juiz de Fora graduados em EF. Além disso, a pesquisa apresenta como objetivos específicos: entender a relação entre atuação profissional em DS e processos de formação de professores/as da EF e os aspectos teóricos que envolvem esse contexto; conhecer as histórias de vida pessoal, escolar e acadêmica de professores/as de DS de Juiz de Fora graduados/as em EF; e analisar os processos de formação profissional de professores/as de DS de Juiz de Fora e como esses processos influenciaram na prática desses/as profissionais. A fim de alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa se estrutura sob a triangulação de fontes empíricas, bibliográficas e documentais, ancorada em uma abordagem qualitativa de investigação, com estreita relação com os estudos (auto)biográficos. Para a construção das fontes empíricas, foram realizadas entrevistas com 04 professores/as de EF da cidade de Juiz de Fora que atuam na área das DS, seguindo a metodologia da conversação proposta por Gonzalez Rey (2005). Como fontes documentais, utilizamos de documentos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 1997, 2017) e o histórico escolar dos/as participantes da pesquisa. Sobre as fontes bibliográficas, a pesquisa dialoga com: os/as autores/as do campo da formação de professores/as - Maurice Tardif (2014), Selma Pimenta (2012) e Selva Fonseca (1997); e produções do campo da Dança (artigos, dissertações e teses) que, de certa forma, contemplam a formação ou o ensino das DS como objeto de estudo. A partir da análise das narrativas das histórias de vida dos/as participantes da pesquisa, inferimos que a formação em DS se relaciona às três formas de trabalho abordadas por Tardif (2014): os ofícios tradicionais, a necessidade de escolarização e a relação entre um/a aprendiz e um/a trabalhador/a experiente. Portanto, levando em consideração o processo de formação acadêmica dos sujeitos, concluímos que a graduação em EF deixa uma lacuna formativa com relação às DS, visto que não contempla essa vertente da dança com uma disciplina voltada para as danças a dois e nem contempla como um conteúdo na disciplina de Dança. Contudo, apesar da lacuna formativa específica dos conhecimentos disciplinares das DS, as narrativas dos/as professores/as contam que a graduação em EF colaborou tanto no processo de construção de suas identidades profissionais como no processo formativo deles/as.

Palavras-chave: Histórias de vida. Formação Docente. Dançar a dois. (Auto)biografia. Dança.

Abstract

The relevance of this research is based on the absence of academic and training initiatives by professionals who work in the area of Ballroom Dancing (BD). In this context, the following guiding question emerged: what is the pedagogical knowledge that constitutes the training of physical education (PE) teachers of ballroom dance in Juiz de Fora? The lack of a specific undergraduate course in BD and the limited accessibility of Dance programs in the local context of Juiz de Fora justify our choice of the PE field. Thus, the main goal of this study is to analyze the pedagogical knowledge that constitutes the training of BD teachers who have a degree in Physical Education, in Juiz de Fora. Additionally, the research presents the following specific objectives: to understand the relationship between professional practice in BD and the training processes of PE teachers, as well as the theoretical aspects involved in this context; to explore the personal, educational, and academic life stories of BD teachers in Juiz de Fora who have graduated in PE; and to analyze the professional training processes of BD teachers in Juiz de Fora and how these processes have influenced their practice. In order to achieve the proposed objectives, this research is structured on the correlation of empirical, bibliographical and documental sources, within a qualitative research approach, in a close relationship with (auto)biographical studies. For the construction of the empirical sources, 04 PE teachers were interviewed. All of them are from Juiz de Fora and work with BD. The interviews followed the methodology of conversation proposed by Gonzalez Rey (2005). As documentary sources, there were legal documents such as the National Curriculum Parameters (PCNs), the Common National Curriculum Base (BNCC) (BRASIL, 1997, 2017) and the school records of the research participants. Regarding bibliographic sources, the research dialogues with: authors from the field of teacher training - Maurice Tardif (2014), Selma Pimenta (2012) and Selva Fonseca (1997); and productions from the field of Dance (articles, dissertations and theses) that somehow contemplate the training or the teaching of BD as an object of study. From the analysis of the narratives of the life stories of the research participants, we infer that training in BD is related to the three forms of work addressed by Tardif (2014): traditional crafts, the need for schooling and the relationship between an apprentice and an experienced worker. Therefore, taking into account the subjects' academic training process, we conclude that the undergraduate course in PE presents an educational gap in relation to BD, since it does not contemplate this aspect of dance as a subject focused on dancing into pairs and does not contemplate it as a content in the Dance subject. However, in spite of the specific educational gap regarding the knowledge of BD as a subject, the teachers' narratives show that the graduation in PE has contributed both to the process of constructing their professional identities and to their professional training process.

Keywords: Life Histories. Teacher's Education. Ballroom dancing. (Auto)biography. Dance.

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

Quadro 01 - Número de cursos de EF e Dança em instituições públicas e privadas por região em 2022.....	22
Quadro 02 - Relação de obras sobre DS no acervo geral da Biblioteca Nacional em 2022.....	25
Quadro 03 - Distribuição quantitativa por grau acadêmico das teses e das dissertações brasileiras sobre as DS.....	26
Quadro 04 - Distribuição quantitativa das teses e das dissertações sobre DS por área de conhecimento.....	28
Quadro 05 - Teses e dissertações do portal da CAPES relacionadas à formação de professores/as de DS.....	29
Quadro 06 - Relação do número de artigos sobre DS em cada periódico, divididos de acordo com o contexto - escolar/não escolar - e o tipo de pesquisa - empírica/bibliográfica - 1979 a 2019.....	31
Quadro 07 - Relação do número de artigos sobre DS em cada periódico, divididos de acordo com o contexto - escolar/não escolar - e o tipo de pesquisa - empírica/bibliográfica - 2020 a 2021.....	32
Quadro 08 - Identificação dos/as participantes da pesquisa.....	37
Quadro 09 - Escolas de DS da cidade de Juiz de Fora.....	47
Quadro 10 - Projetos de DS oferecidos por órgãos públicos na cidade de Juiz de Fora.....	47
Quadro 11 - Disciplinas que poderiam oferecer algum contato com as DS cursadas durante a graduação em EF pelos sujeitos da investigação.....	74
Gráfico 01 - Número de teses e dissertações sobre DS por ano de publicação.....	27
Figura 01 - Infográfico com relações entre os sujeitos da pesquisa que emergiram das biografias.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AABB	Associação Atlética Banco do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES/JF	Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora
DAMOR	Departamento de Ambiência Organizacional
DS	Danças de Salão
EF	Educação Física
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAEFID	Faculdade de Educação Física e Desportos
FUNALFA	Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage
GPCD	Grupo de Estudos e Pesquisas Corpo, Cultura e Diferença
GRANBERY	Faculdade Metodista Granbery
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
METROCAMP	Centro Universitário Metrocamp
PAFQV/PJF	Programa de Atividade Física e Qualidade de Vida da Prefeitura de Juiz de Fora
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
TCLE	Termo de consentimento Livre e Esclarecido
TfU	<i>"Teaching for Understanding"</i>
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

O Começo.....	11
I O Desenrolar Frente à Teoria.....	17
Dos salões para as publicações.....	24
II Bailados Metodológicos.....	34
III Nossas Histórias.....	44
Juiz de Fora.....	46
Annelise.....	47
Silvana.....	51
Lúcia.....	55
Anísio.....	59
Anderson.....	62
Os caminhos se interligam.....	65
IV Os Saberes das Danças de Salão e a Formação de Professores/as de Juiz de Fora.....	67
Os saberes curriculares e institucionais.....	68
Os saberes disciplinares e experienciais.....	85
V O Fim.....	90
Referências.....	94
Apêndice A: Roteiro de Entrevista.....	101
Apêndice B: TCLE.....	102
Apêndice C: Termo de Consentimento de Utilização do Nome.....	103

O COMEÇO...

- Senti vergonha.
 - Vergonha de dançar?
 - Não. Não.
 - Então de quê?
 - De querer ser mais feliz quando nós temos tanto.
- (Dança comigo?, 2004)

Para mim, uma professora de Danças de Salão (DS), é comum escutar como o filme *Dança Comigo?*, com Richard Gere, Jennifer Lopez e Susan Sarandon, incentivou as pessoas a procurarem aulas de DS. O filme conta a história do advogado John Clark, que trabalha com leitura de testamentos, e o seu despertar para as DS. Ao olhar o filme com mais atenção, percebi o diálogo acima, que me encantou e me motivou a iniciar meu texto.

No filme, podem-se observar as mudanças no comportamento e no cotidiano do personagem de Richard Gere, John. Ou seja, é possível associar o filme com as produções acadêmicas que nos mostram os benefícios da prática das DS. Entre elas, o desenvolvimento da coordenação motora, do ritmo e da musculatura, a percepção espacial, a ampliação das relações sociais, além da melhoria da autoestima e da quebra de bloqueios psicológicos (ABREU, 2008). Ademais, as DS também são uma atividade prazerosa, porque, segundo Cátia Volp (1995), esse prazer pode ser entendido como a satisfação plena, uma vez que essa dança possui regras e objetivos claros, retorno imediato (pela sincronia entre os/as parceiros/as), permite que a pessoa se entregue ao ato de dançar, afastando-se de preocupações, e ainda apresenta desafios. Em suma, as DS são uma excelente atividade física que motiva e quebra a timidez (ABREU, 2008).

Além disso, outro ponto a ser considerado e também observado ao assistirmos ao filme é a socialização, porque as DS podem ser um veículo facilitador para a união, já que existe uma atitude prazerosa em dividir dificuldades com um/a colega e existe, ainda, uma cooperação e uma discussão sobre essas dificuldades (VOLP, 1995). Dessa forma, “[...] esse processo, ao mesmo tempo que une as pessoas em um grupo com objetivos comuns, desenvolve a sociabilidade, ensina a aceitar o outro, respeitar as diferenças e dividir satisfações.” (VOLP, 1995, p. 57).

As DS surgiram na Europa e foram uma forma de lazer muito apreciada tanto por nobres como por plebeus, revelando um caráter popular e social (PERNA, 2001). Na Idade Média e no Renascimento, as danças sociais representavam diferenciais entre classes, isto é, a

dança típica como fator determinante do grupo social. A aristocracia, por exemplo, praticava as danças da corte, enquanto o povo, as danças folclóricas.

A dança da corte exigia um grau de instrução formal, o que proporcionou o surgimento dos/as primeiros/as profissionais de dança e etiqueta, responsáveis por garantir a inserção dos/as jovens nobres no grupo social. As danças sociais espelhavam, também, a imagem do papel do homem e da mulher na sociedade da época, uma vez que o agrupamento em pares tornava evidente a atuação de cada gênero. As danças sociais, portanto, principalmente a da corte com seus/as profissionais, marcaram o surgimento do que hoje conhecemos como DS, sendo a valsa vienense a mais antiga e a que deu origem às outras formas de valsa. Os diversos estilos das DS como Tango, Samba, Rumba, Chachacha, Salsa e outros tiveram sua popularidade difundida pelo mundo com o aumento do trânsito naval (RIED, 2003).

Refletindo sobre as DS, podemos nos perguntar: afinal, o que vêm a ser esses estilos de dança? Eles são dançados a dois, em contato entre a dupla, que desenvolvem passos variados, deslocando-se no sentido anti-horário no salão. Esses passos acontecem em harmonia em relação à parceria e à música. Essas danças são normalmente praticadas em reuniões sociais das mais diversas, sendo que podem ou não estarem associadas a um aspecto técnico e ao desempenho (VOLP, 2010).

Quando Volp (2010) nos diz sobre a harmonia dos passos em relação à parceria, remete-nos a uma das coisas que mais me fascina nas DS, o diálogo entre dois corpos. Corpos que propõem movimentos que escolhem e se aceitam ou não, corpos em constantes interações. E conforme Jocimar Daolio (1995) nos diz, o corpo é uma síntese da cultura, pois expressa elementos específicos da sociedade em que está inserido. O autor vai além, porque nos diz que o ser humano vai assimilando e se apropriando de valores, normas e costumes sociais através do seu corpo, em um processo de “inCORPOração”. E, mais do que um aprendizado intelectual, adquire-se um conteúdo cultural, o qual se instala no corpo, no conjunto de expressões.

Esse conteúdo cultural em que Daolio (1995) nos faz pensar sobre as DS nos remete a um olhar sobre as danças a dois que foi construído e que rompe com alguns fundamentos das DS tradicionais e se apresenta como uma vertente contemporânea. Segundo Marcelo Rosa, Eduardo Meza e Marcos Pereiro (2002), a reconfiguração social que se deu ao longo do tempo, mediante a uma pluralidade, permite problematizar estruturas conservadoras das DS,

como os papéis fixos de cavalheiro - o homem que conduz¹ - e dama - a mulher conduzida - para, assim, constituir um sujeito *pluridançante* - sujeito que rompe e tenciona a “normalidade” das DS.

Considerando a manifestação contemporânea das DS um vasto campo de pesquisa - como sinalizam os autores supracitados -, é possível dialogar com referenciais teóricos de distintas vertentes do conhecimento dentro do campo histórico, social e cultural. Nosso estudo tem como foco o processo de formação dos/as professores/as de DS de Juiz de Fora a partir do referencial teórico específico da formação profissional, constituintes das ciências educacionais, em diálogo com as teorias de histórias de vidas – (auto)biografias.

As DS foram escolhidas como tema da minha dissertação de mestrado por terem um lugar especial na minha história. Tudo relacionado à dança sempre me despertou interesse e motivação. Quando criança, fazia aulas e esperava ansiosamente pela apresentação do final de ano da escola. Já na adolescência, as DS me ajudaram a superar um momento difícil da minha vida e, desde então, têm um papel importante, também, em minha profissão, uma vez que escolhi o curso de Educação Física (EF) com objetivo de ser professora de dança. No momento em que vivia a escolha do curso, pareceu-me óbvio optar pela EF. No entanto, hoje, enquanto pesquisadora, ao refletir sobre este momento da minha história, me pergunto: por que EF?

Nesse contexto, encontra-se a questão principal da nossa pesquisa: quais são e como se estruturam os saberes docentes que constituem a formação de professores/as de DS de Juiz de Fora graduados/as em EF? O que nos leva a estabelecer como principal objetivo deste estudo: analisar os saberes docentes que constituem a formação de professores/as de DS de Juiz de Fora graduados em EF.

A relação entre Dança e EF que eu estabeleci naquele momento da minha vida aconteceu de forma coesa e é facilmente justificada teoricamente. A Dança é relacionada à EF nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, também, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) lançada recentemente (BRASIL, 1997, 2017). Inclusive as DS são relacionadas à EF na BNCC, pois aparecem como um objeto de conhecimento a ser trabalhado dentro da proposta das aulas dos oitavos e dos nonos anos do ensino fundamental. Márcia Strazzacappa (2006) e Isabel Marques (2003), autoras que são referências no estudo da Dança, falam sobre essa relação. Outro ponto a ser considerado é a

¹ Nas DS tradicionais, existem dois papéis na relação entre os dois corpos dançantes: quem propõe os movimentos e quem escolhe se aceita. O ato de propor esses movimentos é denominado conduzir.

sistematização da metodologia do ensino da EF proposta pelos teóricos do Coletivo de Autores (1992), a qual nos diz que a Dança faz parte dos temas da cultura corporal juntamente com os Esportes, os Jogos e as Brincadeiras, as Lutas e as Ginásticas.

A partir da premissa de que a relação entre a formação dos/as professores/as de DS e a formação superior em EF precisa ser mais discutida no meio acadêmico, justificamos a importância desta pesquisa. Além disso, ao refletirmos mais especificamente sobre as DS e sobre o processo de formação de professores/as desses estilos de danças, assumimos o pressuposto de que não existe nenhum processo de formação formal dessa vertente de dança, o que demonstra uma fragilidade na preparação desses/as profissionais para o trabalho docente. Sendo assim, além de estudarmos a formação superior em EF para os/as professores/as de DS de Juiz de fora, temos também os seguintes objetivos específicos:

- Entender os aspectos teóricos e a relação entre atuação profissional em DS e processos de formação de professores/as da EF;
- Conhecer as histórias de vida pessoal, escolar e acadêmica de professores/as de DS de Juiz de Fora graduados/as em EF;
- Analisar os processos de formação profissional de professores/as de DS de Juiz de Fora e como esses processos influenciaram na prática desses/as profissionais.

Com intuito de contemplar nossos objetivos, principal e específicos, nós nos propomos a dialogar com os/as autores/as do campo da formação de professores/as: Maurice Tardif (2014), Selma Pimenta (2012) e Selva Fonseca (1997). Além disso, buscamos aproximações entre as DS e os/as autores/as do campo da Dança, uma vez que existem poucos referenciais teóricos que tratam especificamente das danças a dois. Por fim, propomos também estabelecer relações com as dissertações e com as teses que, de certa forma, contemplam a formação ou o ensino das DS como objeto de estudo.

Minha história com as DS foi a maior inspiração para esta pesquisa. Demorei alguns anos depois que me formei em EF para pensar em ingressar em um programa de mestrado. Para mim, não fazia sentido me dedicar a uma pesquisa que não fosse sobre as DS, afinal, todas as minhas escolhas profissionais foram pensadas a partir da minha relação com a Dança. Em 2018, quando ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas Corpo, Cultura e Diferença (GPCD), encontrei um grupo de pesquisas no qual me identifiquei com a linha de estudo.

Dessa forma, com a possibilidade de ingressar no mestrado com um projeto de pesquisa sobre as DS, percebi que finalmente era o momento de me dedicar a esse grande passo da minha história de vida.

Nesse contexto, da minha história de vida estar diretamente relacionada com a nossa pesquisa, considerando que nossa questão norteadora foi pensada a partir da minha vivência com as DS e meu processo de formação como professora dessa vertente de dança, assumo o papel concomitante de pesquisadora e também de sujeito do estudo. A partir disso, no momento das discussões dos dados empíricos construídos, apresento minhas experiências individuais, e estabelecemos relações com as experiências dos/as outros/as participantes que foram divididas conosco.

Lembro-me da disciplina “Pesquisa qualitativa em educação: construção e análise de dados”, ministrada pelo professor doutor Neil Franco (meu orientador), na qual estudamos o livro de Dagmar Meyer e Marluce Paraiso (2014), “Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação”. Nele, a partir de Paraiso (2014, p. 35), deparei-me com o conceito de “*bricolage*” proposto pela autora: “A *bricolage* é um momento de total *desterritorialização*, que exige a invenção de outros e novos *territórios*.” Com isso, a autora nos convida a “[...] cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e a *bricolage* de metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar.”

Nesse sentido, de acordo com ela, precisamos usar tudo que nos serve para nos informarmos sobre os nossos objetivos e para nos guiarmos em um caminho com condições a fim de que algo novo possa ser produzido. A partir disso, eu mantive para mim o conceito do *bricolage* em tudo que li e com que tive contato. Como consequência, durante toda a dissertação, busquei associar aquilo que fez parte do meu cotidiano com a nossa pesquisa e, portanto, citamos autores da literatura brasileira, por exemplo, com intuito de executar aquilo que Paraiso (2014) nos convida a fazer: a “*bricolage*”.

Nossa pesquisa foi pensada e estruturada de forma a “contar uma história”, mas sem perder de vista nossa questão de pesquisa e nossos objetivos. Para isso, dividimos nosso texto em 08 momentos: O Começo..., no qual apresentamos nossas motivações, nossa questão de pesquisa e nossos objetivos; O Desenrolar Frente à Teoria, no qual estabelecemos as relações da nossa pesquisa com os conhecimentos acadêmicos já produzidos na área; Bailados Metodológicos, no qual explicamos como os dados empíricos foram construídos; Nossas Histórias, no qual construímos as biografias dos/as participantes da pesquisa; Os Saberes das DS e a Formação de Professores/as, no qual desenvolvemos nossas discussões; O Fim..., no

qual apresentamos nossas considerações finais; as Referências, espaço em que apresentamos todos/as os/as autores/as que citamos no texto; e, por fim, Apêndices, destinado à apresentação de documentos, roteiros etc., construídos para o estudo. Vamos lá?

I

O DESENROLAR FRENTE À TEORIA

Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. (TARDIF, 2014, p. 31)

Maurice Tardif (2014), ao iniciar a frase com a expressão “parece banal”, convida-nos a refletir sobre a profundidade do que é ser professor/a. Escolhemos essa frase para iniciar o desenrolar frente à teoria porque nos levou a refletir e questionar: o que seria transmitir um saber? Quais são esses saberes? Como transmitir esses saberes? Qual a formação necessária para transmitir um saber? Como seria tudo isso para um/a professor/a de Dança e de DS?

Ao pensarmos em um contexto mais geral e histórico da formação docente, a primeira instituição destinada à preparação de professores/as, o Seminário dos Mestres, foi instituída em 1684 por São João Batista de La Salle, e a história da formação docente começou a ser registrada no século XVII. Contudo, apesar da existência desses registros, a primeira resposta institucional aconteceu no século XIX a fim de suprir a necessidade da instrução popular após a Revolução Francesa. E, no Brasil, a questão do preparo de professores/as também emergiu da necessidade da instrução popular após a independência (SAVIANI, 2009).

Já no contexto das DS, os/as professores/as de etiqueta e dança surgiram da necessidade de que os/as jovens nobres dominassem as formas refinadas de comportamento, entre essas a habilidade de dançar, para que lhes assegurassem a aceitação no seu grupo social. O surgimento dessa necessidade se deu porque a dança era, na época da Idade Média e do Renascimento, uma atividade social que expressava o pertencimento a uma determinada classe ou grupo social, ou seja, a aristocracia praticava as danças da corte, e o povo, as danças folclóricas (RIED, 2003).

Essa tradição se perpetuou ao longo da história. Betina Ried (2003) nos apresenta como exemplo disso os/as adolescentes alemães/ãs em 1989 que frequentaram um curso de DS como preparação para um baile que seria a sua iniciação à vida social. Um outro exemplo é a existência de escolas de danças e boas maneiras na Europa. De acordo com Marco Antônio Perna (2005), Madame Poças Leitão saiu da Suíça em 1914 para São Paulo, onde fundou sua “Escola de Danças e Boas Maneiras”, para ensinar as danças europeias como o tango e a valsa. Madame Poças Leitão concluiu que abrir sua escola no Brasil seria um bom

negócio, uma vez que inúmeros/as brasileiros/as saíam daqui para aprender as DS na Europa (PERNA, 2005).

Ao olharmos mais um pouco para a história, não podemos deixar de citar um dos grandes nomes do ensino das DS no Brasil, que foi Maria Antonietta Guaycurus de Souza, amazonense, nascida em 15 de maio de 1927, ficou órfã com 11 anos e foi morar com os avós paternos que se mudaram para o Rio de Janeiro quando ela tinha 13 anos. No Rio, começou a trabalhar desde muito nova porque sua família tinha dificuldades financeiras e, aos 17 anos, após ter visto um anúncio pedindo moças que quisessem ser profissionais de dança, largou o emprego em um restaurante para ser auxiliar de dança na academia de Vasco Moraes, onde permaneceu por quase 04 anos até se casar pela primeira vez (PERNA, 2005).

O primeiro marido de Maria Antonietta não aceitou que trabalhasse, mas, mesmo assim, ela dava aulas de dança escondida. Após seu marido descobrir sobre as aulas, ela não abdicou de continuar a trabalhar como professora de DS. No primeiro momento, voltou para a Academia Moraes, onde permaneceu até o seu fechamento. Deu aulas em vários lugares no Rio de Janeiro, inclusive na gafieira Estudantina, onde o salão principal tem o seu nome, e, por fim, alugou uma sala para dar aulas como autônoma. Recebeu títulos e medalhas por seu trabalho e foi professora de grandes nomes no meio das DS como Jaime Arôxa e Carlinhos de Jesus (PERNA, 2005).

Para retomar nossos questionamentos iniciais, citamos Tardif (2014), quem nos diz que a Educação é representada pelo conjunto de processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e que são destinados para a instrução dos membros da sociedade com base nos saberes sociais. O autor chama de saberes sociais “[...] o conjunto de saberes que dispõe uma sociedade.” (TARDIF, 2014, p. 31). Nesse contexto, é importante ressaltar o entendimento de “social” para o autor:

[...] “social” não quer dizer “supraindividual”: quer dizer relação e interação entre *Ego* e *Álter*, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo. (TARDIF, 2014, p. 15)

Tendo em vista a ideia de Educação e de saberes sociais propostas por Tardif (2014), ao observarmos as DS no Brasil ao longo da história, percebemos como estão presentes na nossa cultura e como foram produzidas e difundidas em nossa sociedade. A origem brasileira do Samba, do Forró e do Soltinho, a Lambada, que foi muito difundida na década de 1990, as DS sendo representadas em novelas nacionais, o programa de televisão “Dança dos

Famosos”, os filmes nacionais e internacionais sobre as DS, a tradição de dançar Valsa nos casamentos, festas de 15 anos e formaturas... Enfim, esses são apenas alguns exemplos de como as DS estão presentes em nossa cultura. E, com isso, entendemos que as DS são saberes da nossa sociedade e, portanto, saberes sociais. Consequentemente, assumimos a premissa de que essas danças estão inseridas nos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente.

Ao voltarmos na questão dos saberes, é importante destacar que Tardif (2014) nos evidencia a posição estratégica dos saberes docentes, ou seja, os saberes dos/as professores/as, em meio aos saberes sociais. Isso acontece porque, para o autor, todo saber está inserido em uma duração temporal e, portanto, remete a sua história de formação e aquisição. Dessa forma, todo saber está relacionado a um processo de aprendizagem e de formação, sendo que quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado se torna um saber, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o que vai exigir adequadas formalização e sistematização (TARDIF, 2014). Tendo em vista isso, torna-se evidente o papel fundamental do/a professor/a e dos saberes docentes em nossa sociedade.

Indo mais além, o saber docente é definido por Tardif (2014, p. 36) como um saber plural, “[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Em outras palavras, para o autor, o saber docente é composto por vários saberes que são provenientes de diferentes fontes: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Sendo assim, retomamos uma das nossas questões iniciais e nos propomos a contextualizar as DS a partir do saber docente e de suas diferentes fontes.

Volp (2010) nos fala sobre vários pontos a serem considerados no ensino das DS, entre eles: técnica de postura, uma vez que cada um precisa ter controle do seu próprio peso e organizar-se em função do outro; execução de passos, porque cada estilo tem suas características próprias, apresentadas em seus passos; técnica de conduzir e ser conduzido/a, já que é fundamental desenvolver a sensibilidade e a percepção dos próprios movimentos e dos movimentos do outro; percepção rítmica para que os movimentos sejam expressos em harmonia com a música; história de cada estilo e sua origem, para entender o aspecto cultural da dança; apreciação de danças, para desenvolver a própria apreciação e a criticidade; etiqueta de salão, ou seja, conjunto de comportamentos éticos para a dança fluir nos salões; e, por fim, criação em dança para oportunizar o surgimento de novos passos e descolamentos.

Esses elementos fundamentais no ensino desses estilos de dança a dois nos levam a pensar nos saberes disciplinares propostos por Tardif (2014). Para o autor, os saberes disciplinares emergem dos diversos campos de conhecimento de que dispõe a nossa sociedade, encontram-se na forma de disciplinas em universidades e cursos distintos, esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Dessa forma, percebemos que o ensino das DS vai além do replicar passos e sequências coreografadas, é importante considerar o contexto histórico, a cultura, a tradição e os saberes produzidos que se relacionam a essa vertente da Dança.

Nesse contexto em que percebemos a profundidade que as DS representam em sua relação com os saberes docentes, Katusca Dickow (2016) nos fala da frágil posição do/a professor/a de DS, uma vez que não existem muitas iniciativas acadêmicas e formadoras para esses/as profissionais ou essas iniciativas não são específicas o suficiente para realmente serem uma possibilidade de formação, ainda que existam algumas escolas de DS que organizam uma formação para sua equipe de professores/as, contudo essa formação é um processo informal e tem como base uma metodologia proposta pela própria escola. Nesse contexto, Dickow (2016) nos diz ainda que as DS não possuem uma metodologia formalizada, e, com isso, as escolas e os/as professores/as precisam criar e formular uma maneira própria de trabalhar.

Como exemplo de formações criadas pelas escolas de DS, podemos citar o primeiro grande evento voltado para a preparação dos/as profissionais dessa vertente de dança registrado no país, o “I Encontro Internacional de Dança de Salão”, em 1995, organizado por Jaime Arôxa. Esse evento tinha como objetivo proporcionar aos/às professores/as de DS um curso voltado para o processo de reciclagem e informação, sendo que, apesar de abordar alguns aspectos didáticos e metodológicos, prevaleceu o foco do evento na plasticidade dos movimentos (GRANGEIRO, 2014).

Além desse evento proposto por Jaime Arôxa, citamos a “Semana da Dança Mimulus”, organizada por Jomar Mesquita e Baby Mesquita, que se propõem a ir além de abordar apenas passos e sequências coreografadas. Nos eventos da Mimulus², há a preocupação em contextualizar a temática das DS através de três dimensões: ensino-aprendizagem, criação e produção (GRANGEIRO, 2014). Para isso, são convidados/as profissionais de áreas afins para trabalhar com temas diferenciados durante o evento, como as

² A Mimulus é uma escola e uma companhia de DS de Belo Horizonte dirigida por Jomar Mesquita, um dos professores referência das DS. <https://mimulus.com.br/escola-de-danca/>

oficinas de “Pedagogia do Movimento” e “Dança de Salão para crianças”, que aconteceram na “9ª Semana da Dança Mimulus”, em 2009, as quais pude vivenciar.

Ao retomarmos a ideia de Dickow (2016) sobre a frágil posição dos/as professores/as de DS, enfatizamos essa fragilidade da formação, uma vez que, para Tardif (2014, p.39), “[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.”

Ao dizer sobre possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, Tardif (2014) nos instiga a pensar na formação no ensino superior, nos cursos de licenciatura mais especificamente. Com isso, leva-nos a pensar também nos saberes profissionais e curriculares, uma vez que, para o autor, os saberes profissionais são o conjunto de saberes transmitidos pelas escolas normais ou faculdades de ciência da educação, ou seja, pelas instituições de formação de professores/as. Desse modo, os saberes curriculares são apresentados sob a forma de programas escolares em que os/as professores/as devem aprender e aplicar esses saberes que correspondem a objetivos, discursos, conteúdos e métodos que a instituição escolar utiliza para apresentar os saberes sociais selecionados e definidos como modelos da cultura erudita.

O Ministério da Educação (MEC) tem uma ferramenta que chama e-MEC³, e, ao realizarmos uma busca, em fevereiro de 2022, por curso de graduação nesse sistema com a palavra-chave “Dança de Salão”, foi encontrado nenhum registro. Com isso, aqueles/as professores/as de DS que buscam o ensino superior precisam recorrer às graduações que se aproximam às DS, podendo ser Dança ou EF, por exemplo. Realizamos uma segunda busca com a mesma palavra chave utilizada anteriormente por curso de especialização e obtivemos dois resultados: Dança com ênfase em DS na Universidade Estácio de Sá no Rio de Janeiro e DS e consciência corporal na Faculdade Alpha em Pernambuco. No entanto, para que seja possível cursar uma especialização, é necessária a formação em um ensino superior, o que nos traz de volta à discussão das graduações que se aproximam às DS.

Para contextualizar o cenário do ensino superior em Dança e EF, realizamos uma nova pesquisa no sistema e-MEC: buscamos por cursos com e sem gratuidade em todos os estados

³ E-MEC é um sistema que faz a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação de cursos de forma simplificada e transparente. Esse sistema permite que as instituições de educação superior façam o credenciamento e o recredenciamento, busquem autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e permite, também, o acesso a todas essas informações (BRASIL, 2022). Esse sistema, além de deixar o processo de regulamentação do ensino superior mais acessível e transparente, também pode representar uma excelente ferramenta de pesquisa.

brasileiros utilizando as palavras chaves “Dança” e “Educação Física” e encontramos os seguintes números:

Quadro 01 - número de cursos de EF e Dança em instituições públicas e privadas por região em 2022

Regiões brasileiras	EF pública	EF privada	Total EF	Dança pública	Dança privada	Total dança
Norte	71	380	451	4	7	11
Centro-Oeste	37	411	448	5	4	9
Nordeste	82	807	889	12	9	21
Sudeste	84	1278	1362	10	17	27
Sul	45	531	576	7	14	21

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Observamos, por meio dos dados do Quadro 01, que a graduação em EF apresenta maior número no contexto nacional do que a de Dança, pelo fato de possuir uma oferta muito maior no número de instituições que oferecem esse curso e, conseqüentemente, no número de vagas. Nesse contexto, assumimos a premissa de que, para a realidade local da cidade de Juiz de Fora, a EF possa representar a opção mais viável para esses/as profissionais, e, ao assumirmos essa premissa, apresentamos mais uma justificativa de relevância para a nossa pesquisa, uma vez que nos propomos a estudar a relação da formação em EF para a formação docente em DS.

Quando Tardif (2014) nos diz sobre o/a professor/a ideal ter conhecimentos relativos às ciências da Educação e à Pedagogia, não fica dúvida de que tanto a licenciatura em EF como em Dança suprirá essa necessidade. Porém, com relação ao conhecimento da matéria, da disciplina e do programa que também são necessários ao professor idealizado por Tardif (2014), fica a questão: as formações em EF e Dança são capazes de suprir essas necessidades quando se trata das DS? Nossa pesquisa se propõe a fazer essa discussão para a formação em EF, e deixamos um convite à comunidade acadêmica para que essa discussão também seja elaborada com a formação em Dança.

Volp (2010) nos mostra, através de uma linha do tempo, algumas intervenções sobre as DS no ensino superior de EF. Nessa cronologia, a autora apresenta, primeiramente, o programa de DS da Professora Hildegard E. D. Krause, instituído em 1984, na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Além disso, fala-nos sobre a criação da disciplina optativa DS no curso de formação de professores/as em EF na Universidade Estadual Paulista, no campus de Rio Claro em 1987, pelas docentes Cátia Volp e Sílvia Deutsch, e, também, na Escola de EF de Jundiaí, por Bettina Ried (VOLP, 2010). Ademais, também existe a possibilidade de formação oferecida pelos projetos de extensão, como é o caso do projeto “Pés de Valsa” da

UFJF, que oferece aulas de DS para a comunidade acadêmica e do entorno da universidade por meio da Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID) e que podemos conhecer através do olhar de seu idealizador no artigo de Franco (2023). No entanto, essas são manifestações isoladas, e, no contexto mais geral, é difícil encontrar registros de práticas formativas na EF que se relacionam às DS.

Contudo, apesar de não existir uma graduação específica que trate das DS, não podemos deixar de ressaltar a importância do ensino superior para a formação do/a professor/a de dança e, conseqüentemente, de DS. Marcia Strazzacappa (2006) nos diz que o curso superior tem o papel de expandir os horizontes, pois as faculdades de Dança formam mais que o bailarino, formam o/a pesquisador/a, o/a professor/a, o/a criador/a, em outras palavras, formam o/a bailarino/a que pensa. Apesar de a autora tratar especificamente das faculdades de Dança, entendemos que a graduação em EF também tem esse papel, uma vez que, na graduação em EF, também existe a formação do/a pesquisador/a, do/a professor/a, do/a criador/a, que não é específica em Dança, pois engloba diversas manifestações corporais, inclusive a Dança.

Concomitante a isso, de acordo com a mesma autora, para se entrar na faculdade de Dança – de que a autora fala especificamente, mas que citamos como uma justificativa da nossa pesquisa, já que esse movimento tratado por Strazzacappa (2006) é válido também para a EF - é importante já ter estudado e vivenciado a dança, e, por isso, o papel das academias e das escolas livres é fundamental. Sendo assim, a relação entre o curso superior e as academias e as escolas livres de dança são como uma simbiose que é necessária e fundamental. Quando Strazzacappa (2006) nos fala da importância das escolas livres e das academias de dança, remete-nos à experiência prática em dança e à experiência prática enquanto professor/a. Pensamos, com isso, nos saberes experienciais de Tardif (2014), para quem esses saberes são desenvolvidos pelos próprios/as professores/as no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, baseados no conhecimento do seu meio e em seu trabalho cotidiano.

Apesar de serem importantes para o processo de formação e deverem ser valorizados, os saberes experienciais não podem ser a única possibilidade de formação profissional. Ressaltamos isso porque é uma realidade enfrentada pelos/as professores/as das DS. De acordo com Dickow (2016), o/a professor/a de DS é “formado”, na maioria das vezes, dentro de uma escola de dança, e os conhecimentos são adquiridos na prática de ensino, no acompanhamento das aulas de um determinado/a professor/a, ou até mesmo em vídeos e aulas

em workshops/congressos de Dança. A autora reforça ainda que, dessa forma, não existe um parâmetro de formação inicial e continuada desse/a profissional.

Nesse contexto, ao expandirmos essa relação simbiótica entre a graduação e os cursos livres para as DS e a importância dos saberes docentes, começamos a pensar no processo de formação dos/as professores/as de DS. É importante discutirmos as lacunas desse processo para que possamos almejar para as DS o ideal de professor/a proposto por Tardif (2014), aquele/a professor/a que conhece profundamente as DS, que possui conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, através de uma graduação em licenciatura, e que também, não somente, desenvolva um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os/as alunos/as.

Ainda pensando nessa expansão da relação entre a graduação e os cursos livres no contexto das DS, propomo-nos a entender como a dança a dois é tratada no meio acadêmico, uma vez que, como nos disse Strazzacappa (2006), um dos objetivos da graduação para contribuir na formação do/a bailarino/a que pensa é a pesquisa. Com isso, nós nos perguntamos: como a carência de iniciativas formadoras que Dickow (2016) retrata influencia na produção acadêmica em DS? Sendo assim, apresentamos um perfil dessas produções, uma vez que essa proposta também dialoga com um dos nossos objetivos específicos: entender os aspectos teóricos e a relação entre atuação profissional em DS e processos de formação de professores/as da EF.

Para traçar esse perfil, seguimos alguns passos: pesquisamos a palavra-chave “Dança de Salão” no acervo geral da Fundação Biblioteca Nacional⁴, em junho de 2022, a fim de listar os livros sobre as DS, e no portal de teses e dissertações da CAPES⁵, em julho de 2022, para traçar um perfil dos conhecimentos produzidos em DS nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Apresentamos também os resultados da pesquisa de Neil Franco *et al.* (2022) sobre as publicações em DS em 14 periódicos da EF, que é uma das ramificações da pesquisa realizada pelo GPCD vinculado à FAEFID, da UFJF.

Dos salões para as publicações

Para a pesquisa no acervo geral da Biblioteca Nacional, além de utilizarmos a palavra-chave “Dança de salão”, selecionamos os marcadores: livro na categoria material, português

⁴ Acesso através do site <https://www.bn.gov.br/>, com pesquisa realizada no dia 29 de junho de 2022.

⁵ Disponível no site <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, com pesquisa realizada no dia 06 de julho de 2022.

na categoria idioma e dança de salão na categoria assunto. Dessa forma, apareceram nos resultados os livros com a palavra-chave pesquisada no título, no subtítulo e no assunto. Organizamos todas as obras que apareceram no quadro 02 abaixo:

Quadro 02: relação de obras sobre DS no acervo geral da Biblioteca Nacional em 2022

Ano	Autores	Títulos
1997	Sem autor	Aprenda a dançar: salsa e axé
1998	Cláudia Barbosa Rinaldo Freitas	Dança de salão: a vida em movimento
2001	Marco Antônio Perna	Samba de gafieira e a dança de salão carioca
	Clóvis Rocha	ABC das danças gaúchas de salão
	Sem autor	Guia de danças: n. 01: danças de salão, clássicos e danças étnicas-: passo a passo: 20 danças para conhecer e aprender
2002	Marco Antônio Perna	Samba de gafieira: a história da dança de salão
	Tereza Drummond	Enquanto houver dança: biografia de Maria Antonietta Guaycurús de Souza, a grande dama dos salões
2004	Marcos Canuto	Princípios pedagógicos para a dança de salão
2005	Maristela Zamoner	Dança de salão: a caminho da licenciatura
	Mary Santana	A criança e a dança de salão
		Educação ambiental na dança de salão
	Maristela Zamoner	Sexo e dança de salão
2007	Sandra Elena Ruthes	Música para dança de salão
2010	João Silva Júnior	O homem na dança de salão: visões, percepções e motivações
	Marco Antônio Perna	200 anos de dança de salão no Brasil
2011	Eliana Lúcia Ferreira	Dança esportiva em cadeira de rodas [CD-ROM]: objeto de aprendizagem
	Denise Silva Vasconcelos	De volta aos embalos de sábado à noite: a dança de salão na terceira idade
2012	Márcia Brasil	Gramática motriz unidança
2013	Elaine Reis	Pé de valsa: o reverso da moeda: vivência de uma empresária da dança de salão
	Marcelo Grangeiro	Ai, Pisaram no meu pé!: um novo conceito em aprendizagem e ensino na dança de salão
2014	Marcelo Victor da Rosa	Dança de salão: investigando diferentes temáticas
2015	Paula Emboava Ortiz e Marcelo Victor da Rosa	O ensino da dança de salão com base na abordagem crítico-emancipatória
2016	Rubens Pantano Filho, Alejandro "Turco" Suaya e Rodrigo Oliveira	Tango & samba: um encontro de duas culturas
2018	Elis Murad Mohallem Ferreira	Aquarela de uma dança

Fonte: elaborado pela autora (2022)

De acordo com o Quadro 02, observamos que foi encontrado um total de 24 livros sobre as DS no acervo geral da Biblioteca Nacional. Em uma pesquisa semelhante em 2019,

Bruno Nunes e Flávia Nascimento (2020) encontraram 16 obras, sendo que um livro de 2015 foi o mais recente na pesquisa do autor e da autora. Ao compararmos os resultados que encontramos em 2022 com a pesquisa de Nunes e Nascimento (2020), evidencia-se um aumento de 08 livros no acervo desde 2019 e que 01 livro de 2018 foi o mais recente em nossa pesquisa. Cabe ressaltar a respeito das datas dos livros nos dois levantamentos, apesar do levantamento de Nunes e Nascimento (2020) ter sido realizado em 2019, a última obra encontrada foi de 2015 e, na nossa pesquisa, foi em 2018, um ano anterior à pesquisa realizada publicada no artigo de Nunes e Nascimento (2020). Isso ocorre, pois a Biblioteca Nacional tem um processo de digitalização de obras que é descrito no site⁶ e, portanto, demanda tempo para que as obras comecem a fazer parte do acervo, o que explica a inconsistência das datas nas duas pesquisas.

Quando analisamos os títulos dos livros no quadro 02, vimos que existe produção de conhecimento sobre as DS, e, conseqüentemente, os saberes disciplinares são desenvolvidos. Porém, um ponto a ser considerado é se os/as professores/as de DS têm acesso e conhecimento sobre essas obras. Acreditamos ser fundamental o contato dos/as professores/as em sua formação com esses materiais que discutem as DS em diferentes abordagens e as relações delas com diversas áreas de conhecimento. Afinal, um/a professor/a ideal para Tardif (2014), como já discutimos anteriormente, deve conhecer profundamente a sua disciplina, e, no caso das DS, acreditamos que isso está além dos passos e das sequências coreografadas, sendo de fundamental importância o/a professor/a em sua formação ir além, ou seja, ser o/a bailarino/a que pensa de Strazzacappa (2006).

Na pesquisa do portal de teses e dissertações da CAPES, encontramos em nossa pesquisa um total de 73 trabalhos com a palavra-chave “Dança de Salão” sendo distribuídas da seguinte forma:

Quadro 03: distribuição quantitativa por grau acadêmico das teses e das dissertações brasileiras sobre as DS

Grau acadêmico⁷	Número de trabalhos
Doutorado	14
Mestrado	55
Mestrado profissional	3
Profissionalizante	1
Total	73

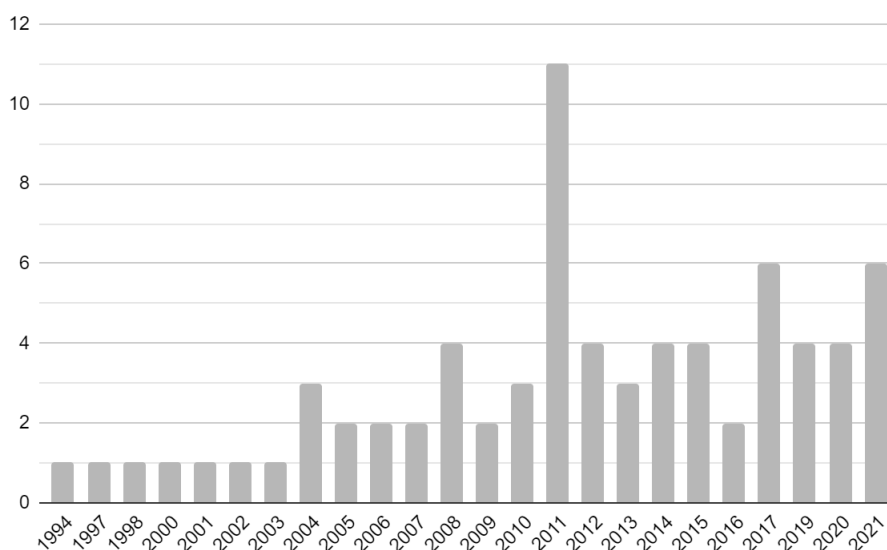
Fonte: elaborado pela autora (2022)

⁶ Políticas de digitalização da Biblioteca Digital. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/sobre-a-bndigital/politicas-de-digitalizacao/>. Acesso em 27 mar. 2023.

⁷ O grau acadêmico foi definido pela plataforma da CAPES nas opções de refinar resultados.

Ao compararmos nossos resultados com o de Nunes e Nascimento (2020), percebemos um grande salto quantitativo porque o autor e a autora encontraram 36 trabalhos (29 dissertações e 7 teses), sendo que o intervalo de tempo entre as pesquisas foi de aproximadamente 3 anos, e o número de trabalhos dobrou. Esses dados são animadores para nós pesquisadores/as e amantes das DS, porque levantam indícios de que essa vertente de dança ganhou representatividade no meio acadêmico nos últimos anos. Essa representatividade pode ser observada no Gráfico 01, a seguir, em que organizamos os trabalhos por ano de publicação. De acordo com esse gráfico, ao compararmos a média aritmética entre duas décadas, percebemos que essa média, do período de 2001 a 2010, foi de 2.1 trabalhos por ano, já, do período de 2011 a 2020, foi de 4.2, isto é, a média de trabalhos dobrou de uma década a outra, sendo que em 2018 foi publicado nenhum trabalho, e o pico do número de publicações foi em 2011, como observamos:

Gráfico 01: Número de teses e dissertações sobre DS por ano de publicação



Fonte: elaborado pela autora (2022)

O ano de 2011 nos chamou atenção, uma vez que foram publicados 11 trabalhos, o que, além de ser o maior número comparado aos outros anos, apresentou a maior diferença no número de publicações. Tendo em vista essa discrepância, refinamos a busca pelo ano para observarmos os trabalhos publicados em 2011 e analisarmos a possibilidade de alguma relação entre eles. Com isso, percebemos que 2 mestrados foram do mesmo programa de saúde pública da Universidade Federal do Ceará e 1 mestrado e 1 doutorado do mesmo

programa de sociologia da Universidade Federal de Pernambuco. Além das instituições e programas, não percebemos mais nenhuma relação.

Em seguida, utilizamos as opções de refinar resultados novamente e agrupar os trabalhos por área de conhecimento de acordo com o Quadro 04 abaixo:

Quadro 04: distribuição quantitativa das teses e das dissertações sobre DS por área de conhecimento

Área de conhecimento	Número de trabalhos
Educação Física	16
Psicologia	10
Artes	10
Educação	07
Sociologia	05
Interdisciplinar	04
Medicina	03
Sociais e Humanidades	03
Ciência da Informação	01
Administração de empresas	02
Nutrição	02
História	01
Clínica Médica	01
Linguística	01
Dança	01
Ensino de Ciências e Matemática	01
Antropologia	01
Saúde e Biológicas	01
Ecologia	01
Ciência e Tecnologia de Alimentos	01
Teologia	01
Total	73

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Observamos, no quadro 04 acima, que a área de conhecimento com maior número de trabalhos foi a EF com 16 publicações. No artigo de Nunes e Nascimento (2020), a EF também foi a área de conhecimento com maior número de produção, no entanto o autor e a autora encontraram 08 publicações, ou seja, o número dobrou de 2019 até julho de 2022. Além disso, nas duas áreas com o segundo maior número de publicações na nossa pesquisa, Artes e Psicologia, o aumento de publicações comparado com a pesquisa de Nunes e Nascimento (2020) foi maior que o dobro. Em 2019, o pesquisador e a pesquisadora encontraram 04 publicações tanto em Artes como em Psicologia, e, na nossa pesquisa, esse número subiu para 10.

Entre os 73 resultados da nossa pesquisa no portal de teses e dissertações da CAPES, destacamos a seguir 05 trabalhos que nos remetem ao tema da nossa pesquisa: formação de professores/as de DS.

Quadro 05: teses e dissertações do portal da CAPES relacionadas à formação de professores/as de DS

Ano	Grau acadêmico	Autor	Título	Instituição de origem
2011	mestrado	Fernanda Ferreira de Abreu	A mulher na Dança de Salão: sociabilidade, ensino e criação	Universidade Federal Fluminense
2012	doutorado	Rodrigo Luiz Vecchi	O ensino da Dança de Salão pautado na teoria do “Teaching for Understanding” (TfU)	Universidade São Judas Tadeu
2016	mestrado	Katiusca Marusa Cunha Dickow	Características que definem o ser professor de Dança de Salão: uma relação de saberes	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
2017	mestrado	Leonardo Pádua Siqueira	O Tango livre: Considerações de um tanguero (dançarino e professor) ao método de Rodolfo Dinzel	Universidade Federal de Uberlândia
2021	mestrado	Andrea Palmerston Muniz	Performando para existir: nuances históricas da profissionalização das danças de salão em Goiânia - 1990-2020	Universidade Federal de Goiás

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Ao observar o Quadro 05 acima, identificamos que 2 dissertações, de Katiusca Dickow (2016) e de Andrea Muniz (2021), investigaram a formação do/a professor/a de DS de forma direta, sendo que Muniz (2021) propôs um recorte regional e tratou especificamente da cidade de Goiânia. E, mesmo sem relacionar diretamente à formação do/a professor/a, selecionamos a tese de Rodrigo Vecchi (2012) e as dissertações de Fernanda Abreu (2011) e Leonardo Siqueira (2017) porque versam sobre o ensino das DS por diferentes perspectivas.

Abreu (2011), em sua dissertação, propôs a reflexão sobre a criação artística nas DS como um processo social, com uma análise focada nas práticas criativas femininas. Para alcançar seu objetivo principal, a autora analisa os espaços de sociabilidade e as relações de gênero, aulas e bailes, a fim de descrever o processo de criação nesses espaços em uma pesquisa de campo com duração de 14 meses. A autora concluiu que o processo de criação feminino existe nas DS e que o ensino, as técnicas e formas de sociabilidade influenciam nessa criação.

Vecchi (2012) apresenta em sua tese 02 objetivos, sendo o primeiro analisar como se dá o processo de ensino das DS a partir da visão dos próprios/as professores/as, já que ele parte da premissa que, para ensinar as DS, é preciso uma atuação profissional que vai além dos/os profissionais executores/as de movimentos. Após constatar, com a análise dos dados do primeiro momento da pesquisa, que não existe uma sistematização metodológica no ensino

das DS na cidade de Campinas, o autor propõe o segundo objetivo da pesquisa que foi apontar diretrizes de ensino para as DS a partir da teoria TfU.⁸

Dickow (2016) propôs, em sua dissertação, discutir a formação de professores/as de DS a partir de reflexões sobre a relação dos saberes docentes com as características identitárias do ser professor nessa área. Para isso, analisou cartas e entrevistas semiestruturadas com professores/as formados/as por Jaime Arôxa, escolhido devido a sua relevância no meio das DS. A autora fundamentou a necessidade de seu estudo devido à carência e à fragilidade de iniciativas formadoras nas DS.

Siqueira (2017), em sua dissertação, apresenta como objetivo discutir as contribuições do método de dança do professor e tanguero Rodolfo Dinzel para o ensino do tango. O autor apresenta o método de forma contextualizada com aspectos históricos e aplicações práticas, ademais de suas experiências práticas como dançarino e professor de tango.

Por fim, Muniz (2021) exhibe um estudo histórico por meio de fotografias, matérias jornalísticas, documentos oficiais das cooperativas de dança e entrevistas orais, com objetivo de compreender a constituição e as transformações de uma área de trabalho e de sociabilidade relacionadas às DS na cidade de Goiânia. A autora vai além, ao propor também compreender as alterações sociais e culturais dos/as dançarinos/as goianos/as e o papel de influência da cidade do Rio de Janeiro como origem do conhecimento das DS.

A seguir, os dados que apresentamos são um fragmento da proposta do projeto de pesquisa “Educação Física e temas dissidentes: a produção do conhecimento em ginástica, dança e deficiência”, integrado ao GPCD. Tal projeto, de caráter bibliográfico, busca identificar, compreender e problematizar sentidos dados a partir da produção de conhecimento da EF relacionados a abordagens referentes aos temas dança, ginástica e deficiência. Para essa pesquisa, foram selecionados 14 periódicos brasileiros da EF que disponibilizassem edições em formato eletrônico, de fácil acesso e visibilidade. Os periódicos investigados, em ordem cronológica de criação, foram: Revista Brasileira de Ciências do Esporte com primeira publicação em 1979, RBEFE - 1986, Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM) - 1987, Motrivivência - 1988, Revista de EF da Universidade Estadual de Maringá (REF/UEM) - 1989, Movimento - 1994, Motriz - 1995, Corpoconsciência - 1997, Pensar a Prática - 1998, Conexões - 1998, Caderno de EF e Esporte (CEFE) - 1999, Revista Mackenzie de EF e Esporte - 2002, Revista Arquivos em Movimento - 2005, Caderno de Formação RBCE -

⁸ Teoria criada em 1988 pelo Projeto Zero, na Pós-Graduação em Educação da Universidade de Harvard, e traduzida como “Ensinar para a Compreensão” (VECCHI, 2012).

2009. O recorte temporal da pesquisa iniciou-se em 1979, ano de criação da RBCE até 2019 (FRANCO *et al.*, 2022).

Para a pesquisa dos 14 periódicos, visitamos os sites de cada um deles e verificamos o sumário de cada volume publicado desde o surgimento de cada revista até 2019 e construímos uma tabela para cada periódico com ano, volume, número, título e link dos artigos que abordaram a temática Dança para, em seguida, contabilizarmos e selecionarmos os que tinham relação com às DS. No resultado final, obtivemos 22 artigos relacionados às DS como podemos observar no quadro abaixo⁹:

Quadro 06: Relação do número de artigos sobre DS em cada periódico, divididos de acordo com o contexto - escolar/não escolar - e o tipo de pesquisa - empírica/bibliográfica - 1979 a 2019

Periódico/contexto	Não escolar		Escolar		Total
	Empírica	Bibliográfica	Empírica	Bibliográfica	
Motriz	01	03	02	01	07
Conexões	01	-	03	-	04
RBCM	04	-	-	-	04
Revista EF/UEM	02	-	-	-	02
Movimento	01	-	-	-	01
RBEFE	-	01	01	-	02
Pensar a Prática	-	-	01	-	01
Arquivos em Movimento	01	-	-	-	01
Total	10	04	07	01	22

Fonte: Franco *et al.* (2022)

De acordo com o quadro 06 acima, foram encontrados apenas 22 artigos sobre as DS nos 14 periódicos pesquisados em um recorte temporal de mais de 40 anos. Além disso, dos 14 periódicos, 08 apresentaram pelo menos um artigo sobre as DS, ou seja, em 06 revistas as DS nem apareceram. Tendo em vista o tempo do recorte e o número de periódicos estudados, esses números são irrisórios, o que nos mostra que as DS têm pouca representatividade no meio acadêmico. É curioso as revistas da EF apresentarem poucas publicações em DS, sendo que, entre as áreas que apresentam teses e dissertações sobre as DS, a EF é a área com maior número de pesquisas, como observamos no Quadro 04.

A fim de atualizar o levantamento do estudo de Franco *et al.* (2022), revisitamos os 14 periódicos analisados na pesquisa e constatamos que, de 2019 a 2021, foram publicados mais 3 artigos sobre as DS:

⁹ Conferir o estudo na íntegra em Franco *et al.* (2022).

Quadro 07: Relação do número de artigos sobre DS em cada periódico, divididos de acordo com o contexto - escolar/não escolar - e o tipo de pesquisa - empírica/bibliográfica - 2020 a 2021

Periódico/contexto	Não escolar		Escolar		Total	Referência
	Empírica	Bibliográfica	Empírica	Bibliográfica		
Motriz	01	-	-	-	01	Cardoso <i>et al.</i> (2020)
Revista EF/UEM	01	-	-	-	01	Pilar <i>et al.</i> (2020)
Corpoconsciência	-	01	-	-	01	Cardoso, Silva e Resende (2021)
Total	02	01	-	-	03	-

Fonte: elaborado pela autora (2023)

As pesquisas relacionaram às DS tinham temáticas como: esporte, lazer, saúde e educação – sendo que nenhum dos estudos abordou diretamente, como temática principal, a formação docente em DS. Na temática do esporte, foram categorizadas duas pesquisas, Paula *et al.* (2011) e Trevisan e Schwartz (2018). Segundo Franco *et al.* (2022), no primeiro artigo, as DS são utilizadas para responder questionamentos que se relacionam com um viés mais biológico, sendo assim a dança deixou de ser o objeto principal da pesquisa e passou a ser um meio. Já o segundo artigo, apresenta uma discussão mais subjetiva com relação à dança, pois problematiza sobre a criatividade.

A categoria do lazer lista 4 pesquisas: Volp, Deutsch e Schawartz (1995); Quadros Júnior e Volp (2005); Quadros Júnior *et al.* (2009); Valladão e Fidelis (2011). De acordo com Franco *et al.* (2022), a primeira pesquisa aborda aspectos motivacionais para a prática das DS, e as outras pesquisas da categoria tratam a respeito do forró e de suas vertentes a partir de uma perspectiva que se relaciona com a história, com o conceito, com a filosofia e com o divertimento.

A categoria saúde, após a atualização do levantamento, contém 10 pesquisas, visto que 2 artigos dos 3 que encontramos após 2019 foram categorizados como saúde. As pesquisas são: Bocaline, Santos e Miranda (2007); Oliveira e Tolocka (2009); Gomes *et al.* (2018); Moraes (2019); Abreu, Pereira e Kessler (2008); Fonseca e Gama (2011); Fonseca, Vecchi e Gama (2012); Castelani *et al.* (2014); Pilar *et al.* (2020); e Cardoso *et al.* (2020). Sete desses trabalhos relacionam as DS com aspectos mais biológicos e psicológicos, 4 estudos são com enfoque na população idosa, e 3, na população adulta (FRANCO *et al.*, 2022). Já os artigos que encontramos na atualização do levantamento são com dançarinos/as profissionais de DS e se relacionam com aspectos biológicos, já que um deles discute sobre as lesões nesse grupo populacional e o outro sobre as alterações biomecânicas de acordo com o sapato utilizado para dançar.

Por fim, a categoria educação relaciona 9 artigos, sendo que 8 foram descritos no levantamento de Franco *et al.* (2022) e 1 acrescido após atualização do levantamento. Entre as pesquisas encontradas, 5 tiveram como foco a educação básica, 2, o ensino superior, e 2, o contexto não formal: Zaniboni e Carvalho (2007); Nunes e Zambon (2018); Shibukawa *et al.* (2011); Souza e Caramaschi (2011); Cin e Kleinubing (2015); Oliveira *et al.* (2002); Volp (2010); Zaboni e Rodrigues (2013); Cardoso, Silva e Resende (2021). Cabe destacar que, de acordo com Franco *et al.* (2022), as pesquisas apresentam uma perspectiva educacional diversa e múltipla que dialoga com Coletivo de Autores (1992), PCN (1997a, 1997b) e Marques (2003), e alguns enfatizando a BNCC (BRASIL, 2017).

Cabe ressaltar que, pelo tempo em que foi realizado esse levantamento – 1979 a 2021 –, encontramos apenas 25 pesquisas sobre as DS. Em alguns dos estudos, as DS foram utilizadas como “pano de fundo” da construção de dados empíricos, pois seus objetivos foram avaliar parâmetros que não necessariamente estão relacionados às DS. Um exemplo disso é a pesquisa de Oliveira e Tolocka (2009), que utilizou os bailes de DS para avaliar inclusão social, isto é, a pesquisa apresenta como foco a inclusão e não as DS. Outro exemplo é a pesquisa de Paula *et al.* (2011), em que o foco da pesquisa é a variação da frequência cardíaca.

Nessa perspectiva, observamos a fragilidade em que as DS se encontram no meio acadêmico, mesmo sendo uma manifestação cultural amplamente difundida socialmente desde a época medieval. Ademais, um outro ponto a se considerar, que ressalta ainda mais essa fragilidade das DS no âmbito acadêmico, é a ausência de pesquisas que abordam a questão da formação profissional para atuar como professor/a de DS, visto a importância desse/a professor/a que discutimos na primeira parte desse capítulo.

Em seguida, na segunda parte da nossa pesquisa, *Bailados Metodológicos*, apresentaremos nossa metodologia para a construção dos dados empíricos e descreveremos o processo de análise e desenvolvimento do texto.

II

BAILADOS METODOLÓGICOS

Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever. Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? (LISPECTOR, 2017, p. 47)

A inspiração para se pensar a pesquisa nos vem das mais variadas formas quando estamos imersos no processo da escrita acadêmica. Mesmo sendo um livro literário, Clarice Lispector em “A Hora da Estrela” me embalou em uma reflexão sobre escrita e pesquisa, afinal, enquanto tivermos perguntas, iremos pesquisar, uma vez que a questão é o cerne da pesquisa e da escrita acadêmica. Para Tatiana Gerhardt (2009), uma pesquisa só pode se iniciar a partir de uma pergunta, uma dúvida, ou seja, pesquisar é procurar ou buscar resposta para alguma coisa.

Essa busca por resposta em como se dá o processo de construção de uma pesquisa, leva-nos a pensar na metodologia. Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2014) nos dizem que a metodologia é pedagógica, porque se trata de uma condução, como conduzimos nossa pesquisa. Para as autoras, é pedagógica também porque se trata de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de caminhos a percorrer, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Nesse sentido, Meyer e Paraíso (2014, p.18) entendem metodologia como:

[...] um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações - que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação - e de estratégias de descrição e análise.

Tendo em vista a questão de pesquisa e os objetivos – descritos anteriormente no item: O começo... –, é importante destacar que, assim como Dagmar Meyer (2014, p. 52), para nosso estudo também assumimos o pressuposto de que a educação se define “[...] como conjunto de processos pelos quais indivíduos são transformados e se transformam em sujeitos de uma cultura.” Portanto, nossa pesquisa dialoga com a perspectiva da educação não-formal, a qual Moacir Gadotti (2005) nos apresenta como “[...] toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população [...]”, que também pode acontecer dentro da

escola, como, por exemplo, em atividades de contraturno (LA BELLE, 1982 apud GADOTTI, 2005, p. 2).

Cabe-nos dizer que tratamos a temática formação profissional a partir da subjetividade, dos “olhares...” como nos diz Alfredo Veiga-Neto (2007). Para o autor, “[...] os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo, eles produzem o mundo.” E, nesse sentido, “[...] assume imensa importância compreender a representação como produto de uma exterioridade em que cada um se coloca e a partir da qual cada um traz, a si e aos outros, o que ele entende por mundo real.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 31).

Nesse contexto, entendemos, assim como Pimenta (2012), que essa formação profissional dialoga com a construção de identidades como professores/as. E essa identidade se constrói a partir dos aspectos técnicos como: confronto entre teoria e prática, reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas e revisão das tradições e dos significados sociais. E também é construída

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 2012, p.20)

Nesse sentido, pensamos em relacionar a construção dessa identidade do/a professor/a à teoria de Tardif (2014, p.11). O autor nos diz que

[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Para o autor, o saber docente é composto por vários saberes que são provenientes de diferentes fontes, quais sejam, disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, como apresentamos no capítulo I. Indo mais além, o autor define o saber docente como um saber plural, o qual é “[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2014, p. 36).

Com isso, propomos estudar a formação dos/as professores/as de DS por meio da construção da identidade profissional relacionada ao saber docente e, para isso, inspiramo-nos na história de vida dos/as professores/as de DS de Juiz de Fora, conduzindo-nos a trilhar nossos caminhos de pesquisa sob uma abordagem qualitativa. De acordo com Fernando

González Rey (2005), a pesquisa qualitativa deve ser uma proposta metodológica baseada em uma perspectiva epistemológica com bases teóricas de uma aproximação qualitativa no campo das ciências antropológicas, a Epistemologia Qualitativa. Para o autor,

O desenvolvimento de uma posição reflexiva, que nos permite fundamentar e interrogar os princípios metodológicos, identificando seus limites, possibilidades, colocando-nos de fato diante da necessidade de abrir uma discussão epistemológica que nos possibilite transitar, com consciência teórica, no interior dos limites e das contradições da pesquisa científica. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 3)

Nesta perspectiva, inspiramo-nos na história oral de vida, porque nessa metodologia

[...] as narrativas orais não são apenas fontes de informações para o esclarecimento de problemas do passado, ou um recurso para preencher lacunas da documentação escrita. Aqui, ganham relevância as vivências e as representações individuais. As experiências dos homens, constitutivas de suas trajetórias, são lembradas, reconstruídas e registradas a partir do encontro de dois sujeitos: narrador e pesquisador. A história oral de vida constitui uma possibilidade de transmissão da experiência via narrativas. (FONSECA, 1997, p. 38)

Pensando nessa busca pelo conhecimento, a partir da história do outro que perpassa as nossas histórias, destacamos a fala de Isabel Marques:

Aprendi com ela a importância de compartilhar nossas histórias, pois “sei que as forças que afetaram minha própria experiência e pensamento também [provavelmente] afetaram as experiências e pensamentos de outros professores de dança, independentemente de eles terem chegado às mesmas conclusões” (Stinson, 1998, p.24). Acima de tudo, aprendi que minha história não é uma história individual, que “o eu que faz minhas próprias experiências é um eu formado por influências socioculturais” (idem). (MARQUES, 2003, p.107)

E, nesse contexto da importância de compartilhar nossas histórias, podemos nos perguntar: quem foram os sujeitos desta pesquisa?

Desde que comecei a dançar em 2005, eu frequento bailes, apresentações, academias de dança e, com isso, criei um vínculo com as DS em Juiz de Fora. Conheci na cidade 20 professores e 12 professoras de DS, com quem já tive várias oportunidades de dançar e conviver no ambiente das DS da cidade. Dentro deste total de 32 profissionais, sei que 10 cursaram EF, 4 mulheres e 6 homens. Uma vez que estudamos a formação em EF para a atuação nas DS, esse número representava o universo de possíveis sujeitos para nossa pesquisa. Nesse sentido, apresentamos, então, o nosso cenário de pesquisa, que, por definição, é:

[...] a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes na pesquisa. É precisamente no processo de criação de tal cenário que as pessoas tomarão a decisão de participar da pesquisa, e o pesquisador ganhará confiança e se familiarizará com os participantes e com o contexto em que vai desenvolver a pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 83)

Partindo desse cenário, as pessoas convidadas a participar da pesquisa foram professores e professoras de DS da cidade de Juiz de Fora - MG, graduados/as em EF, e que, de certa forma, atuaram como precursores dessa vertente de dança em Juiz de Fora. Essa seleção foi a partir do meu conhecimento sobre o meio das DS nessa cidade. Nessa perspectiva, 04 pessoas participaram, 02 do gênero masculino e 02 do feminino.

Quadro 08: Identificação dos/as participantes da pesquisa

Sujeito	Silvana	Lúcia	Anísio	Anderson
Idade	56 anos ¹	58 anos	52 anos	45 anos
Graduação/ Instituição	EF/ UFJF	EF/ UFJF	EF/ Granbery ²	EF/ UFJF
Período da graduação	1982 a 1985	1984 a 1987	2003 a 2007	1997 a 2002
Pós- graduação/ Instituição		Pós-graduação em Dança Educativa Moderna/ UFV. Mestrado em Educação/ CES/JF ³ . Mestrado em Letras/ CES/JF. Doutorado em EF/UERJ ⁵ .	Pós-graduação em Dança e Consciência Corporal/ METROCAMP ⁴ . Pós-graduação em Dança em Cadeira de Rodas/UFJF.	Mestrado em Educação/ UFJF. Doutorado em Educação/ UFJF (em curso).
Atuação Profissional	Professora, coreógrafa e proprietária da Estação Cultural em Juiz de Fora.	Coordenadora, professora e coreógrafa do PAFQV/JF ⁶ da Prefeitura de Juiz de Fora.	Professor da rede municipal de ensino. Professor, coreógrafo e proprietário do Espaço Arte Cultural Pires e Basílio.	Professor das redes municipal e estadual de ensino. Professor, coreógrafo e proprietário do Espaço Dança de Salão Anderson Oliveira.

Fonte: elaborado pela autora (2022)

¹ Idade dos sujeitos no momento da realização das entrevistas

² Granbery - Faculdade Metodista Granbery

³ CES/JF - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora

⁴ METROCAMP - Centro Universitário Metrocamp

⁵ UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

⁶ PAFQV - Programa de Atividade Física e Qualidade de Vida

De acordo com os dados do quadro 08, os dados empíricos de nossa investigação foram construídos a partir das narrativas de 04 professores de DS de Juiz de fora, sendo 02 do gênero masculino e 02 do feminino. Em 2021, ano de realização das entrevistas, a faixa etária dos sujeitos era entre 45 e 58 anos. Dos 04 docentes, somente 01, Anísio, não se graduou em EF pela UFJF, e, quanto ao período em que cursaram a universidade, 02 o realizaram na década de 1980, 01, entre final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, e 01, na primeira década dos anos 2000. Com exceção de Silvana, todos cursaram pós-graduação, sendo, respectivamente, 01 especialista, 01 doutora e 01 com doutorado em curso. Silvana também é a única do grupo que não atua como docente na rede de ensino formal.

Para a construção dos dados, utilizamos como instrumento a entrevista. O encontro entre dois sujeitos, narrador/a e pesquisador/a, constituinte da história de vida nos faz pensar em como o diálogo e a interação durante a construção dos dados poderia acontecer. Nesse sentido, para orientar a realização das entrevistas recorreremos à “conversação” proposta por González Rey (2005). Para o autor, os sistemas conversacionais permitem que o/a pesquisador/a desloque-se do lugar central das perguntas para se integrar em uma dinâmica de conversação. Essa dinâmica toma diversas formas e é responsável pela produção de um tecido de informação que envolve os/as participantes com naturalidade e autenticidade.

Dessa forma, os elementos que indicam a qualidade do clima em que surge a informação têm um maior valor para avaliar a veracidade da informação. Indo mais além, González Rey (2005) fala sobre a corresponsabilidade gerada pela conversação, uma vez que cada um dos participantes, inclusive a pesquisadora, é levado a se sentir sujeito do processo e, com isso, facilita a expressão por meio de suas necessidades e interesses. Nesse sentido, “[...] cada participante atua nas conversações de forma reflexiva, ouvindo e elaborando hipóteses por intermédio de posições assumidas por ele sobre o tema de que se ocupa.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 45-46).

Além disso, a conversação permite que tanto pesquisador/a como sujeitos da pesquisa integrem experiências, dúvidas e tensões em um processo que facilita o emergir de sentidos subjetivos. Nesse contexto, “[...] a conversação vai tomando formas distintas, nas quais a riqueza da informação se define por meio de argumentações, emoções fortes e expressões extra verbais, numa infinita quantidade de formas diferentes, que vão se organizando em representações teóricas.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.46).

Definido o caminho metodológico em que nos propomos a seguir, submetemos o projeto de pesquisa para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), considerando que

os dados empíricos seriam construídos a partir de entrevistas com os sujeitos, e, apesar de apresentar baixo risco a esses sujeitos, entendemos a necessidade dessa avaliação do CEP. Dessa forma, obtemos a aprovação do CEP para continuar nossa pesquisa no dia 04 de maio de 2021, por meio do parecer de número 4.689.412 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 44474721.9.0000.5147.

O primeiro contato com 03 sujeitos que participaram das entrevistas foi através da plataforma de mensagens *WhatsApp*, uma vez que eu tenho contato mais próximo por termos trabalhado juntos em algum momento de nossas histórias profissionais. E a quarta pessoa foi contatada através de uma carta convite enviada por e-mail, e toda a conversa para marcarmos a entrevista foi em resposta a esse e-mail, mas pela plataforma de mensagens *WhatsApp*. Entre as mensagens de *WhatsApp* trocadas por nós, enviei o roteiro da entrevista¹⁰, elaborado a fim de contribuir para que todos os temas necessários aos objetivos da pesquisa fossem contemplados na conversa, e, também, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹¹.

Para a realização das entrevistas, tínhamos intenção que fossem realizadas presencialmente em local, data e horário definidos pelo/a participante de acordo com suas disponibilidades. Mas, no momento em que aconteceram as entrevistas, estávamos vivendo um isolamento social por causa da pandemia do COVID 19. Portanto, os sujeitos entrevistados ficaram livres para escolher se a entrevista seria presencial ou realizada de modo remoto por meio de plataforma de vídeo chamada como o *Google Meet*. De acordo com Jeane Félix (2014), a entrevista *online* é uma maneira de adaptar as entrevistas convencionais para a internet e pode acontecer de forma síncrona ou assíncrona.

A primeira entrevista realizada no dia 05 de maio de 2021, foi presencial, com a Professora Lúcia, respeitando todas as normas sanitárias. Nós nos encontramos no estacionamento da FAEFID da UFJF, local aberto, usamos máscaras, posicionamos as 03 cadeiras com distanciamento de 2m, e não houve compartilhamento de nenhum tipo de material e nem contato físico. Na sequência, foram entrevistados o Professor Anderson, no dia 07 de maio de 2021, e o Professor Anísio, em 23 de julho de 2021, sendo os dois encontros de forma remota pela plataforma *Google Meet*. Tanto na entrevista de Anderson quanto na de Anísio, estavam presentes na plataforma os entrevistados e a pesquisadora. Já a quarta entrevista foi presencial, respeitando todas as normas sanitárias assim como na primeira, e

¹⁰ Ver apêndice A, p. 101.

¹¹ Ver apêndice B, p. 102.

aconteceu no dia 06 de agosto de 2021 em uma das salas da escola de dança da Professora Silvana. Participaram da primeira e da quarta entrevistas a pesquisadora e seu orientador.

No início da entrevista, explicamos aos participantes que aquele momento tinha como objetivo ser uma conversa entre sujeito e pesquisador/a, isto é, deixamos explícita a perspectiva de Gonzalez Rey (2005) sobre a conversação. Além disso, explicamos que, com a entrevista, queríamos conhecer a história de vida deles/as, tudo que eles/as gostariam de dividir conosco. No entanto, precisávamos que os aspectos dispostos no roteiro da entrevista, que enviamos anteriormente, constassem nessa narrativa.

Uma vez que a metodologia que escolhemos para a realização das entrevistas permitia a livre expressão dos sujeitos, percebemos, assim como Fonseca (1997, p.51), que “[...] cada um tem uma forma muito própria de contar suas histórias. A ordem do discurso variava muito, pois alguns narravam suas vidas cronologicamente, outros iam e voltavam, presente/passado/presente misturavam-se num emaranhado de caos”. Também como Fonseca (1997), percebemos que a presença da gravação não foi inibidora para os/as participantes e, caso quisessem retirar algo que foi dito durante a gravação, puderam fazer pela modificação da transcrição a que tiveram acesso.

Ao final da primeira entrevista com Lúcia, de forma espontânea, ou seja, não planejamos anteriormente, e, por isso, não constou no nosso texto metodológico do projeto, solicitamos o histórico escolar¹² da graduação em EF. Após a primeira solicitação na entrevista de Lúcia, o pedido foi realizado a todos/as entrevistados/as, e esse documento foi utilizado no processo de análise da pesquisa. Além disso, requeremos também imagens e reportagens que fossem significativos para a história de vida deles/as, porém somente Anderson nos disponibilizou esse material, portanto optamos por não incluir na pesquisa e não insistir com os/as outros/as participantes a fim de não gerar constrangimento caso a resposta fosse negativa, já que o histórico escolar foi prontamente enviado por todos/as.

Além disso, foi sugerido a cada um dos sujeitos que escolhessem um nome fictício para que utilizássemos para nos referirmos a eles/as em nosso texto. A princípio, a Professora

¹²De acordo com a UFJF, o histórico escolar “é o documento oficial no qual são registradas as disciplinas cursadas pelo aluno, o semestre em que foram cursadas, os créditos e as notas obtidas nas disciplinas”. Além disso, esse documento apresenta: identificação do aluno/a, curso em que se encontra matriculado, situação do curso, Índice de Rendimento Acadêmico, informações sobre o ingresso do/a aluno/a e conclusão do ensino médio. Constam, também, períodos trancados, participação em intercâmbio internacional e programas de monitoria ou treinamento profissional. Disponível em <https://www.ufjf.br/bach/academico/provas-e-notas/historico-escolar/>. Acesso em: 29 mar. 2023

Lúcia sugeriu ser identificada pelo nome “Terpsícore”¹³, entretanto, na consulta aos/às demais participantes, foi solicitado que seus nomes verdadeiros fossem utilizados no estudo. Apresentamos à Profa. Lúcia a demanda, que foi aceita por ela. Para tal, foi construído e encaminhado aos colaboradores um termo de autorização para utilização de seus nomes civis no texto da pesquisa¹⁴.

A partir da gravação realizada durante a construção dos dados, transcrevemos as entrevistas seguindo a proposta de José Carlos Meihy (2010). De acordo com o autor, “[...] o conceito de transcrição é uma mutação, ‘ação transformada, ação recriada’ de uma coisa em outra, de algo que, sendo de um estado da natureza, se torna outro.” (MEIHY, 2010, p. 133). Sendo assim, a passagem do oral para o escrito depende do bom entendimento do que foi falado e não se pode perder de vista o referencial guardado, tanto nas formas de construção de frases como no universo vocabular (MEIHY, 2010).

Após a transcrição das gravações, essas entrevistas foram devolvidas aos sujeitos para leitura e autorização do uso de seu conteúdo na construção da dissertação. Os arquivos com essas transcrições foram encaminhados por *e-mail*, e os participantes, após leitura e modificações, retornaram-nos os arquivos e a autorização para utilização também por *e-mail*. Seguimos aqui os critérios para realização de entrevista sugeridos por Meihy (2010), que seguem a seguinte ordem: após a realização da entrevista, foi feita a transcrição absoluta, na qual o texto é apresentado com as palavras ditas em forma estado bruto, isto é, com repetições e marcas de oralidade; em seguida é realizada a textualização, na qual erros gramaticais são corrigidos e palavras sem peso semântico são retiradas; por fim, o texto é apresentado em sua versão final para os sujeitos que autorizaram a utilização da transcrição na pesquisa.

Todo processo de transcrição foi realizado no computador, e, ao final, após autorização dos sujeitos, construímos, assim como Fonseca (1997, p. 56), um documento contendo as marcas de todos os/as envolvidos/as: “[...] resultado do encontro, do diálogo entre narradores [...]. Trata-se de narrativas permeadas de subjetividades, contradições e conflitos; fontes abertas, inconclusas, pontos de vista parciais que possibilitam leituras e interpretações diversas. Daí o seu caráter construtivo...”.

Com esse riquíssimo material em mãos, começou o processo mais complexo e desafiador de uma pesquisa: analisar os dados construídos. Para iniciar esse processo, as

¹³ “Sendo o nome de uma das nove musas da mitologia grega, Terpsícore é o nome da musa da dança, contendo em seu significado, além do substantivo *dança*, o verbo *deleitar-se*” (ALMEIDA; LIMA, 2015).

¹⁴ Ver apêndice C, p. 103.

entrevistas foram impressas para permitir uma leitura com marcações e anotações. Com isso, utilizamos as duas formas de apresentação desses documentos, impressos e salvos no computador. Nesse contexto, iniciamos a produção do texto biográfico a partir das entrevistas, sendo que as biografias não seguem um padrão de produção de texto, já que cada participante dividiu conosco os aspectos que os faziam se sentirem motivados/as. Dessa forma, cada biografia é única e foi elaborada a partir de um estudo minucioso das entrevistas a fim de alcançar nosso objetivo específico proposto no início da nossa pesquisa: conhecer as histórias de vida pessoal, escolar e acadêmica de professores/as de DS de Juiz de Fora graduados/as em EF.

Devido à importância dessas biografias para nossa pesquisa, uma vez que trabalhamos com histórias de vida, dedicamos um capítulo da dissertação para apresentá-las. Inspirados/as no livro de Fonseca (1997), optamos por apresentar os textos biográficos dos sujeitos sem nenhuma interferência, isto é, deixamos as análises para o capítulo seguinte. Nesse capítulo, que nomeamos como “Nossas Histórias...”, consta também a minha história, pois, como mencionamos no capítulo introdutório, eu também me assumo como sujeito da pesquisa. Para elaboração desse texto, eu não gravei minha história contada oralmente, construí já em forma de texto e dividi com a pesquisa aquilo em que acredito, despindo-me das amarras e expondo a minha subjetividade. Indo mais além, nesse capítulo também apresentamos a cidade de Juiz de Fora, que, apesar de não ser um sujeito da pesquisa, é um local significativo, porque nos reúne e permite as interações de histórias de vidas.

Para a construção do capítulo em que ponderamos as narrativas obtidas umas em relação às outras e mediante as fontes consultadas e os aportes teóricos, com intuito de evidenciar aproximações ou distanciamentos, propomos o “movimentar ziguezagueando”. Segundo Meyer e Paraíso (2014), o modo de pesquisa mais potente é a alegria do ziguezaguear. Para as autoras, “movimentamo-nos ziguezagueando *no espaço entre* nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar” (MEYER, 2014, p. 19). Esse movimento proposto pelas autoras dialoga em sincronia com a *bricolagem*, também proposta por elas, que nos inspirou desde o início da pesquisa.

Nesse contexto, a partir das anotações e das marcações realizadas nas entrevistas impressas no momento de produção das biografias, selecionamos as falas dos/as participantes que se relacionavam com a graduação em EF, com a formação enquanto professor/a de DS e com o ensino dessa vertente de dança. Essas falas foram organizadas em 3 tabelas, uma para

cada assunto selecionado, e, em cada uma das tabelas, os/as entrevistados/as foram dispostos/as em colunas e as falas selecionadas nas linhas de cada coluna a quem pertencia. Feito isso, iniciamos a produção do texto do capítulo “Os saberes das DS e a formação de professores/as de Juiz de Fora”, que foi dividido em duas partes: “os saberes curriculares e institucionais” e “os saberes disciplinares e experienciais”.

Com isso, abordamos, com o texto dos saberes curriculares e institucionais, tudo que emergiu das entrevistas relacionados à graduação de EF, visto que a definição desses saberes proposta por Tardif (2014), que abordamos no capítulo I, permite-nos essa associação. Da mesma forma, e, também, pelas definições dos saberes disciplinares e experienciais nos permitirem, desenvolvemos as questões que emergiram nas entrevistas relacionadas com as especificidades do ensino das DS e também das experiências individuais dos sujeitos a partir das vivências cotidianas enquanto professores/as.

Assim, fomos nos “movimentar ziguezagueando”, sem perder de vista o conceito da *bricolagem*, entre os dados construídos nas entrevistas e os referenciais teóricos e legais, com intuito de responder nossa questão norteadora da pesquisa, em que começamos a trilhar nossos percursos. Para iniciarmos essas relações, apresentamos as histórias de vida dos sujeitos da nossa pesquisa no próximo capítulo: “Nossas Histórias...”.

III

NOSSAS HISTÓRIAS...

Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir (Cora Coralina)¹⁵.

A frase da poetisa Cora Coralina foi escolhida para iniciar este capítulo porque, ao refletirmos sobre a importância das decisões que tomamos em nossas vidas e como trilhamos nossos caminhos a partir dessas decisões, percebemos que nossas histórias são únicas. Percebemos como nossas decisões podem contribuir para a construção do conhecimento e como aquilo que escolhemos dividir com o outro pode influenciar nas suas decisões e, conseqüentemente, na sua história. A partir disso, ousamos dizer que as narrativas aqui construídas são o cerne da nossa pesquisa, uma vez que iremos nos encontrar com as histórias de vida dos sujeitos e provavelmente nos envolvermos com essas histórias.

Nessa perspectiva, Marie-Christine Josso (2020) apresenta o crescente interesse que o paradigma biográfico despertou ao longo dos anos e, com isso, mostra a sua relevância. Para a autora, as práticas das histórias de vida e a sua formatação múltipla começaram a ser valorizadas no campo das Ciências Humanas, já que precisava-se criar um novo território de reflexão para argumentar e demonstrar a eficiência e a originalidade das (auto) biografias para os campos literário, histórico, jornalístico ou psicanalítico. Além disso, a autora nos fala da natureza inesgotável das práticas e das reflexões biográficas como forma de compreender a dinâmica individual e a coletiva.

No campo da formação profissional, Tardif (2014) diz que as pesquisas sobre ensino têm o dever de registrar o saber-fazer na ação cotidiana dos/as professores/as, assim como a subjetividade desses/as atores/atrizes em ação, isto é, o ponto de vista desses sujeitos, porque:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um

¹⁵ Deparei-me com essa frase em uma questão de simulado atribuindo a autoria à poetisa Cora Coralina, contudo busquei a referência e não encontrei. Encontrei uma página online que disse sobre a não existência de fontes que confirma essa autoria. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTAwMDE0Nw/>. Acesso em: 13 fev. 2023.

sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhes dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2014, p. 230)

Nessa perspectiva, Tardif (2014) nos fala sobre 3 orientações teóricas das pesquisas que buscam considerar a subjetividade dos/as professores/as: a primeira sobre a cognição ou sobre o pensamento desses sujeitos, a segunda sobre o que se pode chamar de “vida dos professores”¹⁶ e a terceira sobre o campo da sociologia dos/as atores/atrizes e da ação. Tendo em vista que nossa pesquisa dialoga com a segunda orientação teórica abordada por Tardif (2014), é importante dizer que, para o autor, nessa orientação, a subjetividade do/a professor/a é observada de forma mais ampla porque não se limita à cognição ou às representações mentais como na primeira. Ela considera as experiências familiares e escolares anteriores, a afetividade e a emoção, as crenças e os valores pessoais, ou seja, toda a história de vida dos/as professores/as.

Indo mais além, ao relacionarmos especificamente as práticas e as reflexões (auto) biográficas com a formação profissional do docente, Edilson Souza (2020) fala da importância do método de narrar devido à hipótese de que o processo de formação, tanto inicial quanto continuada, além de ser essencial para a construção da identidade profissional, deixa marcas fundamentais na história de vida dos sujeitos. Partindo desse pressuposto, as narrativas biográficas para nossa pesquisa norteiam a construção do processo de formação dos/as professores/as de DS, tendo em vista que não existe um processo consolidado e que uma das nossas propostas é também discutir a formação da identidade profissional desses sujeitos a partir das suas histórias de vida.

Ademais, Souza (2020) aborda também a questão da identificação de formas e modelos de aprendizagens do/a próprio/a professor/a por meio das narrativas autobiográficas. Isso nos reporta a outro ponto do nosso estudo, que é relacionado às DS: ao refletirmos sobre os saberes disciplinares, não existe uma metodologia de ensino que é consolidada e amplamente difundida entre os/as professores/as, ou seja, cada profissional desenvolveu um método de ensino e de aprendizagem ao longo da sua atuação. Portanto, as histórias de vida desses sujeitos podem contribuir também para compreendermos como acontece esse processo.

Dessa forma, ao dialogarmos com nossos objetivos, nesse momento da dissertação, propomo-nos a conhecer as histórias de vida pessoal, escolar e acadêmica de professores/as de

¹⁶ As aspas são atribuídas por Tardif (2014) no texto de origem.

DS de Juiz de Fora graduados em EF. Importante dizer que as narrativas não seguem um padrão, já que, na construção dos dados empíricos, as entrevistas não foram estruturadas, isto é, cada participante da pesquisa foi livre para dividir conosco sua história a partir daquilo que se sentiu à vontade, sem deixar de contemplar os eixos discursivos fundamentais para o nosso estudo de acordo com o Roteiro de Entrevista.¹⁷ Ao dar continuidade nesse momento, inspirados/as no livro de Fonseca (1997), apresentamos as histórias de vida dos/as participantes da pesquisa sem interromper a narrativa com discussões. Ademais, apresentamos também informações sobre a cidade de Juiz de Fora, que, apesar de não ser um sujeito da pesquisa, é o palco de interações das nossas histórias. Com esse texto sobre a cidade mineira, temos o intuito de contextualizar nosso leitor sobre o universo das DS em nossa cidade. No próximo capítulo, abordaremos e problematizaremos os temas que emergiram nas conversações a partir do diálogo com nossos objetivos e com os aspectos teóricos da formação profissional, dos saberes docentes e dos aspectos específicos da Dança e das DS.

Juiz de Fora

A construção da estrada denominada Caminho Novo, que ligava a região das minas ao Rio de Janeiro para facilitar o transporte do ouro, permitiu o surgimento do povoado Santo Antônio do Juiz de Fora, que mais tarde foi elevado à categoria de cidade, com o nome Juiz de Fora¹⁸. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁹, a cidade possui mais de 500 mil habitantes, sendo o quarto município mais populoso do estado de MG.

Com relação às DS, desde o meu ensino médio, que concluí em 2004, lembro-me de que nossa cidade apresenta um círculo cultural com eventos semanais principalmente relacionados ao Forró. Ademais, acontecem bailes de DS organizados principalmente pelas escolas de dança e pelos clubes da cidade, como, por exemplo, o Círculo Militar e o Clube Cascatinha. O maior número de eventos de Juiz de Fora que envolve as DS está relacionado ao forró, que se desenvolveu muito, de modo que surgiram grupos que ensinam somente o forró como: “Pé Descalço”, “Forró do Rei” e “Forró por Aí”.

As escolas de DS mais conhecidas, e em atividade em 2023, que oferecem aulas na cidade estão dispostas abaixo:

¹⁷ Ver apêndice A, p. 101.

¹⁸ Disponível em <https://www.pjf.mg.gov.br/turismo/conheca/historia.php>. Acesso em 31 mar. 2023.

¹⁹ Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/panorama>. Acesso em 31 mar. 2023.

Quadro 09: escolas de DS da cidade de Juiz de Fora

Nome da escola de DS	Professor/a responsável
Estação Cultural	Silvana Marques
Espaço Arte Cultural Pires e Basílio	Anísio Basílio e Elis Pires
Espaço Dança de Salão Anderson Oliveira ¹	Anderson Oliveira
Balladines	Natália Paletta
Balliamo	Júlio Franco e Fernanda Neves
Dançar é Viver	Maximilian Santos
Movn ⁷	Marcelo Santos

Fonte: elaborado pela autora (2023)

¹ Está desativada desde a pandemia do COVID19

Além disso, existem também projetos dos órgãos públicos que trabalham com as DS, quais sejam:

Quadro 10: projetos de DS oferecidos por órgãos públicos na cidade de Juiz de Fora

Nome do Projeto	Professor/a responsável	Órgão público responsável
Pés de Valsa: danças de salão UFJF	Neil Franco	FAEFID/UFJF
Espectáculo itinerante: a história das danças de salão	Neil Franco	FAEFID/UFJF
PAFQV/PJF	Lúcia Martins	Prefeitura de Juiz de Fora
Centro de Convivência do Idoso	Heloísa Pinto	Prefeitura de Juiz de Fora

Fonte: elaborado pela autora (2023)

No contexto dos Quadros 09 e 10, percebemos que as DS assumem um lugar representativo na nossa cidade, tanto pelo número de academias que apresentam as DS como a principal vertente de dança oferecida, como também pelos projetos dos órgãos públicos. Nesse cenário, fica evidente a necessidade de se discutir a formação de professores/as de DS na cidade mineira, o que evidencia, mais uma vez, a relevância do nosso estudo. Com isso, reafirmamos a relevância de adentrarmos e evidenciarmos as histórias de vida dos docentes que integram esta pesquisa, seja como colaboradores/as seja como a própria autora da dissertação.

Annelise

Com 35 anos, partilho minha vida com Rafael há 13 anos. Dediquei às DS mais de 15 anos, além de ter atuado como professora de EF no ensino fundamental. Concomitante ao momento de realização da pesquisa, investi, e ainda mantenho essa dedicação, em estudos com intuito de trocar de área de atuação no mercado de trabalho.

Nasci em Juiz de Fora, entretanto, aos 3 anos de idade me mudei para Santos Dumont – MG, onde meus pais nasceram e cresceram. Estudei quase todo o ensino fundamental no Colégio Santos Dumont, uma escola particular da cidade. Não tenho memórias vívidas das minhas aulas de EF desse período, lembro que muitas vezes eram propostos jogos, como queimada, ou então esportes, como handebol. Nunca fui uma aluna participativa da EF, mas adorava a aula de dança que eu frequentava após o término das aulas regulares. Além disso, gostava muito das apresentações de final de ano e também das festas juninas.

Voltei a morar em Juiz de Fora para cursar a oitava série na época, que hoje coincide com o nono ano, no Colégio dos Jesuítas, onde estudei até me formar no ensino médio em 2004. As aulas de EF eram oferecidas pelo colégio e podíamos escolher uma modalidade para participar, Durante os 3 anos do ensino médio, frequentei aulas de caminhada, porque foi a única opção com que me identifiquei, já que não havia aulas de dança na época.

Com 17 anos e em um momento bem conturbado da minha vida porque lidava com o processo de separação dos meus pais e com a frustração de não ingressar na faculdade de Medicina, comecei a fazer aulas de DS, em Juiz de Fora – MG, no dia 17 de março de 2005. Eu já dançava forró, ia todos os domingos no final da tarde ao barzinho perto do Colégio Academia onde o Trio Só Forró se apresentava. Como não era suficiente dançar somente aos domingos e eu queria aprender mais, entrei nas aulas de DS. As aulas eram os momentos mais esperados da minha semana, e as DS me ajudaram a viver aquele momento difícil pelo qual estava passando também.

Lembro-me do momento em que fui procurar a academia de DS. Estava no bairro São Mateus, próximo à rua Padre Café, e comecei a perguntar para as pessoas na rua onde era a academia. Eu não sabia o endereço exato da escola e nem nome, fui com a certeza de que existia uma escola de DS em São Mateus. Hoje sei que eu estava procurando a academia da Silvana Marques, todavia, na época, encontrei a Balladines, que tinha sido inaugurada recentemente também no bairro São Mateus. Foi maravilhoso encontrar essa escola de dança e muito acolhedor, sou muito grata à Natália Paletta, minha primeira professora de DS.

Fiquei cada vez mais envolvida na escola de dança e comecei a frequentar também as aulas das turmas iniciantes para aprender a conduzir. Foi o primeiro passo do processo da minha formação profissional, apesar de que, naquele período, eu não imaginava que fosse dar aulas um dia. O segundo passo foi me tornar instrutora da Balladines. Naquele momento aprendi a observar o que estava desconhecido nos movimentos, corrigir e explicar. Por fim, ganhei minha primeira turma de alunos. Esse processo aconteceu de forma gradual e prática,

com dedicação e frequência na escola de dança. Aprendi muito com a Natália, e a convivência diária com ela foi muito importante para o meu processo de formação.

Ao ver a possibilidade de ser professora de DS, eu abandonei a faculdade de Fisioterapia - que iniciei em 2005 - e ingressei no curso de EF em 2007, porque não havia a faculdade de Dança em Juiz de Fora, e eu não tinha condições de me mudar para outra cidade para estudar. Naquele momento, nem cogitei outra formação superior para alcançar meu objetivo principal nas DS. Hoje penso que a EF não era a única opção que eu tinha naquele momento, uma vez que a UFJF também oferecia o curso de Artes. Dessa forma, entendo a EF como uma escolha e não como a falta dela por não existir o ensino superior em Dança na cidade.

Seguindo com minha trajetória, no curso de EF, não vivenciei conteúdos diretamente relacionado às DS, mas, mesmo assim, acredito que o curso contribuiu para minha formação como professora. O curso superior em EF me ensinou a pensar a minha prática e me deu subsídios para entender o que eu vivenciava nas aulas de DS da academia de dança, tanto como professora quanto como aluna, principalmente devido à formação das disciplinas vinculadas às ciências educacionais. Um outro exemplo, mais especificamente relacionado à formação biológica, foi: as disciplinas de Anatomia, Fisiologia, Fisiologia do Exercício e Cinesiologia me ensinaram a ver os passos de DS de forma que eu iria preservar aquele corpo dançante. Os conceitos e os processos estudados na disciplina de Aprendizagem Motora e de Ritmo e Movimento mudaram a minha visão durante a minha prática como professora. Nesse sentido, eu buscava associar toda vivência que tive durante minha formação no curso de EF às DS.

Mesmo com a tentativa de fazer tal movimento de relacionar todo meu aprendizado com as DS e acreditando que o curso contribuiu para minha formação, vivi situações frustrantes durante o período da faculdade. Para mim, as DS eram a minha vida e a minha profissão, entretanto, em alguns momentos, tive que lidar com a interpretação de que as DS não eram reconhecidas artisticamente e recusadas como um conteúdo legítimo, principalmente durante a realização da disciplina de Iniciação à Dança. É uma lembrança muito intensa para mim, porque eu estava muito animada com o início daquele semestre, pois finalmente iria cursar a disciplina específica do conteúdo Dança porém, não tive contato nenhum com as DS naquelas aulas.

Com isso, penso que minha formação como professora de DS começou antes de eu ingressar no curso e se deu praticamente fora da universidade, de modo que o ensino superior

em EF tenha sido uma complementação para minha formação e uma forma de ser reconhecida formalmente na profissão. Durante toda a minha graduação, busquei cursos e *workshops* de DS tanto em Juiz de Fora como em outras cidades: Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Participei de aulas com Jaime Arôxa, Carlinhos de Jesus, Renata Peçanha, Jomar Mesquitas, entre outros nomes das DS. Participei da oitava e da nona Semana da Dança Mimulus em Belo Horizonte, eventos que foram muito importantes para minha formação.

Em 2011, após a graduação do bacharelado, continuei na faculdade mais um ano para cursar a licenciatura. Participei de um processo para intercâmbio pela UFJF e fui aprovada para ir cursar um ano no curso de Teatro de uma universidade na Argentina. No entanto, nesse mesmo ano, surgiu a possibilidade de eu assumir como instrutora de DS no PAFQV/PJF, onde eu já atuava como estagiária desde março de 2010. Aquela decisão foi muito difícil na época, uma vez que estudar na Argentina por um ano me permitiria vivenciar o tango por um ano também. Apesar de ser uma oportunidade incrível o intercâmbio, optei por assumir como instrutora, pois, naquele instante, eu precisava dar continuidade à minha vida profissional.

A escolha de continuar no PAFQV/PJF foi maravilhosa para a minha formação enquanto professora de DS. Assumi turmas de DS com mais de 20 alunos/as e pude vivenciar experiências de criação coreográfica, ensaios, organização de espetáculos e apresentações. Atuei no PAFQV/PJF com a supervisão da Lúcia Coelho até dezembro de 2018. Durante esse período, comecei a minha atuação também como professora de EF na escola do ensino fundamental, pois fui efetivada em um concurso estadual em novembro de 2015.

Em 2019, após me desligar de um vínculo como professora, iniciei minha participação no GPCD e no Projeto Pés de Valsa da FAEFID/UFJF como voluntária. Meu vínculo com as DS foi no projeto, já que saí do PAFQV/PJF para me dedicar aos estudos. Participei da seleção do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da UFJF nesse mesmo ano e ingressei no mestrado em setembro de 2020. Durante o primeiro ano do meu mestrado, participei ativamente do GPCD, do Projeto Pés de Valsa e da representação discente, cursei as disciplinas e realizei a construção dos dados empíricos.

O ano de 2022 foi um ano muito complicado para mim, porque comecei o tratamento para depressão, que eu vinha tentando esconder desde a morte do meu pai em março de 2020 com uma rotina de trabalho intensa. Nesse ano, afastei-me de tudo para me dedicar ao tratamento e ao processo de autoconhecimento, visto que me sentia muito perdida. Continuei me dedicando de forma mais lenta à dissertação, pedi exoneração do vínculo estadual e prestei

o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com intuito de cursar Medicina e retomar aquilo que abandonei durante a separação dos meus pais porque foi preciso.

Atualmente, em 2023, estou me dedicando para terminar o meu mestrado, continuar no processo de prestar o vestibular para a Medicina e dar seguimento ao tratamento da depressão.

Silvana

Silvana estava com 56 anos quando gravamos sua entrevista, ela viveu sua infância e estudou o ensino fundamental, médio e superior em Juiz de Fora. Foi casada com seu parceiro de DS até 2010, quando se divorciou. É mãe de um casal de filhos, artista e empreendedora.

Com mais ou menos 08 ou 09 anos de idade, Silvana, que morava perto de duas escolas de samba em Juiz de Fora, durante uma brincadeira de pique esconde, “extrapolou” a rua onde morava e chegou à quadra do Turunas da Riachuelo durante um ensaio:

Quando a gente chega na quadra tinha um casal dançando na frente da bateria, aquela imagem foi impactante. Ele estava com a roupa de malandro, aquela típica roupa de malandro e ela melindrosa de franja com um penacho. Lembro de tudo e aquilo foi uma imagem que me congelou, que eu achei uma das coisas mais lindas aquela bateria atrás. (Silvana, 2021)

Para Silvana, essa imagem foi tão marcante que ela acredita que foi o núcleo que originou toda a história depois. Além dessa cena marcante, ela gostava muito de Tim Maia quando criança e descobriu, ouvindo as músicas de um CD do cantor, que podia expressar seus sentimentos pelos movimentos do corpo, o que também foi marcante na descoberta do seu amor pela dança.

Aos 10 anos de idade, o Colégio Santos Anjos, onde ela estudava, começou a oferecer aulas de dança no contraturno. A professora de dança trabalhava com folclore, *jazz* e dança moderna. Ela frequentou as aulas por 03 anos, mas se viu obrigada a interromper porque, além da dança, Silvana era nadadora e precisou se dedicar mais à natação. Como atleta da prova de 100m de nado peito, ela foi campeã mineira e nadou em alguns campeonatos brasileiros. Nesse período, seu treinador era muito rígido, e ela foi a única menina que permaneceu na equipe junto com mais 04 meninos dos 40 atletas que iniciaram o treinamento com esse técnico. Depois de 01 ano e meio de treinamento, Silvana melhorou o tempo da prova em 11s, mas seu treinador foi demitido. Depois da demissão dele, apesar de ele ter

deixado um planejamento de treino para 03 meses, Silvana desistiu da natação, pois ficou muito chateada.

No ensino médio, de 1979 a 1981, aproximadamente, cursou 06 meses de aulas de teatro no Colégio Academia, contudo foi proibida de continuar porque suas notas na escola caíram. Apesar de ter sido impedida de fazer aulas de teatro, descobriu sua “parte artística”. Na hora de escolher o curso superior, como Silvana tinha muita vivência corporal, ela ficou em dúvida entre EF e Comunicação, já que não tinha a opção da Dança na UFJF. Na orientação vocacional, ela conheceu sobre a estrutura dos dois cursos e, como a Faculdade de Comunicação estava no início e com pouca estrutura, optou pela EF. Para sua família, foi difícil aceitar a EF, porque queriam que ela fizesse Medicina, Direito, Engenharia ou Odontologia. Ao iniciar o trabalho com a dança, foi ainda mais complexo, pois sua mãe associava a dança com a imagem dos cabarés da época da juventude.

Iniciou a faculdade em 1982: “E na EF eu só dancei. Não sei como é que eu conseguia, mas eu só dançava lá naquele espaço.” (Silvana, 2021). Criou laços com a sua professora que trabalhou com as ginásticas, e essa professora foi muito importante para ela terminar a EF, uma vez que chegou um momento em que pensou em desistir do curso, porque, apesar de já ter sido atleta de natação, ela queria se dedicar à arte. O primeiro contato de Silvana com as DS foi durante a faculdade, ocasião em que foi a uma festa de aniversário e dançou com um estudante do curso de Medicina, ficaram muito amigos e saíram muito para dançar. Ele era de Caratinga e tinha muito contato com a Mimulus – escola de dança de Belo Horizonte. Dançavam bolero, fox e tango.

Ao se formar, em 1984, Silvana participou de uma audição para integrar o grupo Teatro de Quintal, que na época trabalhava com teatro de rua. Além do teatro, conseguiu um emprego no Clube Bom Pastor para ensinar natação e começou a fazer aulas de dança moderna e antiginaística. Seu amigo e parceiro de dança também ingressou para o mesmo grupo de teatro e, como o diretor tinha conhecimento sobre a parceria deles nas DS, sempre organizava para que pudessem dançar nas apresentações.

Ao se formar em Medicina, seu parceiro de dança se mudou de Juiz de Fora e foi trabalhar em outra cidade. Em 1989, uma amiga propôs a Silvana organizar um curso de DS, e, antes do curso oficial, elas começaram a ministrar pequenos cursos. No curso de 1989, elas trabalharam ensino de bolero e fox, “indo contra a maré”, já que a lambada era o estilo do momento. Segundo Silvana, até meia hora antes do curso não havia inscrição, mas, no

momento de início, apareceram 50 pessoas, no entanto, na visão dela, não sabiam ensinar, e o curso parecia uma festa.

Depois disso, sua parceira de atuação decidiu fazer uma pós-graduação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), e Silvana começou a atuar sozinha. Além do Clube Bom Pastor, dava aulas de natação e de dança no Serviço Social do Comércio (SESC). Em 1991, ela passou 06 meses sem fazer nada, porque “começou a entrar em parafuso” (Silvana, 2021). Depois disso, ainda em 1991, ela escreveu um projeto para dar aulas de DS e apresentou em 08 clubes de Juiz de Fora, no entanto apenas o Clube Caiçaras, que hoje não existe mais, aceitou. Começou com as aulas de DS, e, devido ao fato de a mensalidade do curso ser muito baixa, as turmas estavam sempre cheias, mas, de acordo com ela, ainda era tudo muito novo, sem muito controle e sem metodologia.

Silvana percebeu que precisava estudar mais, que a EF não era suficiente para compor uma aula de DS. Para ela, suas primeiras aulas eram quase uma prática de ginástica. Com isso, começou a ir ao Rio de Janeiro e fazer aulas com muitos professores até encontrar alguém com que se identificou e viu que poderia acrescentar em sua formação. Identifica João Carlos Ramos como seu primeiro professor, que foi aluno do Jaime Arôxa e tinha uma linguagem de dança ligada à dança contemporânea. Ela tinha aula em um lugar chamado “Forró Forrado” e, depois de sua aula, assistia à aula do casal Geisa e Eric, quem trouxe o tango argentino para o Rio de Janeiro.

Frequentava o Circo Voador, que tinha show com a Orquestra Tabajara, todo domingo. Disse-nos que foi construída uma pista para os bambas - pessoas das DS - e que ali ficavam Maria Antonieta, Jaime Arôxa, Carlinhos de Jesus e outros nomes das DS do Rio de Janeiro. Começou a fazer aula com o Carlinhos de Jesus, mas, como nas aulas eram sempre outros professores e não ele o ministrante, desistiu. Encontrou Geisa e Eric e perguntou onde ministravam suas aulas. Como eles estavam indo à Europa, passaram o contato de Paulo Araújo para Silvana, que marcou uma aula com ele.

O professor Paulo Araújo dava aulas na casa de Maria Antonieta, e Silvana, durante seis anos, deslocava-se para o Rio de Janeiro toda semana para ter aulas com ele. Como Maria Antonieta ajudava nas aulas, elas ficaram muito amigas, e Silvana passava as tardes de sexta-feira com ela. Depois de um tempo, Paulo Araújo mudou seu local de aula, e Silvana o acompanhou porque tinha o desafio de aprender o tango e o samba. Silvana conheceu o Jaime Arôxa também, que mudou sua vida, porque, segundo ela, Arôxa era uma pessoa que

apresentava uma linha de raciocínio didático e pedagógico, sendo que a maioria dos outros professores apenas dançava com os alunos para quem davam aula.

Em Juiz de Fora, Silvana ficou insatisfeita no clube Caiçaras porque não tinha horário para ensaios e, por querer se profissionalizar na dança, resolveu alugar um local para ela. Em 1996, alugou uma antiga fábrica de meias no bairro São Mateus, que era um salão de 100 m² com uma pilastra no meio. Ela nos contou que a pilastra era seu parceiro de dança. Treinou e estudou muito ali com aquela pilastra. Ela conheceu um tecladista do Rio de Janeiro que estava atuando na cidade de Petrópolis e organizou um ônibus para um baile em que ele iria tocar. Nesse baile, ela conheceu seu segundo parceiro de dança. Além de começarem a estudar samba a fundo, apaixonaram-se. Casaram-se e trabalharam juntos na escola de São Mateus por 10 anos. Para Silvana, esses 10 anos foram muito intensos, e juntos produziram muito, formaram dançarinos e professores, assim como organizaram espetáculos e bailes todos os anos.

O ano de 2010 é considerado por Silvana como um ano bem marcante. Conseguiu compor um espetáculo sobre um sambista de Juiz de Fora, Geraldo Azevedo, e, assim, reuniu duas décadas de estudos sobre samba em um espetáculo. Aprovada na “Lei Murilo Mendes”²⁰ com essa obra, realizou 14 apresentações, além de apresentar no Teatro Pró-Música dentro do Festival de Dança de Juiz de Fora e também no Cine-Theatro Central. Esse mesmo ano também foi marcado por um fechamento no ciclo pessoal de Silvana: o fim de seu casamento e, apesar de ficarem por um tempo trabalhando juntos após o divórcio, chegou um momento em que houve o rompimento artístico também. Depois desse rompimento, houve um projeto aprovado no edital de pesquisa em dança da Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage (FUNALFA)²¹, com a proposta de um espetáculo inspirado no sentimento que estava vivenciado nessa fase de sua vida. Sentia-se pela metade! Foram 25 anos trabalhando dança a dois e, de repente, não ter mais um parceiro lhe gerou diversos conflitos internos. Esse espetáculo foi intitulado “Metades”.

Em 2006, Silvana mudou sua escola de lugar, já que a família proprietária do imóvel no bairro São Mateus pediu para que ela saísse. O novo local era tudo que ela queria, entretanto estava muito destruído. Depois de se reunir com o dono por meio da imobiliária e de uma amiga que a ajudou, ela conseguiu que o proprietário do imóvel fizesse uma reforma e

²⁰ Lei de incentivo à cultura, aprovada em 1990. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/administracao_indireta/funalfa/lmm/index.php. Acesso em: 12 fev. 2023.

²¹ Instituída através da Lei 5.471, em 14 de setembro de 1978, é responsável pela política cultural do município. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/administracao_indireta/funalfa/. Acesso em: 12 fev. 2023.

ela pudesse mudar sua escola para lá. Dividiu conosco que, depois da mudança, passou por um aprendizado enorme, porque o novo local, por ser maior, fazia com que ela não conseguisse ter contato com todos os alunos e também por conviver com pessoas que eram muito diferentes dela.

Silvana foi também educadora do projeto “Poupança Jovem”²² por conta da dança e recebeu vários bolsistas do projeto em sua escola, muitos dos quais continuaram em sua companhia de dança, e um deles é professor de DS formado em EF. Além disso, trouxe para a cidade grandes nomes das DS como: Patrick Carvalho, Jimmy de Oliveira, Jaime Arôxa, Carlinhos de Jesus, João Carlos, Jomar Mesquita etc. Com isso, contribuiu muito para o crescimento das DS em Juiz de Fora. Em 2023, mantém sua escola de DS e atua em Juiz de Fora como professora, coreógrafa e artista de Dança.

Lúcia

Lúcia estava com 58 anos quando gravamos a entrevista. Natural de Ervália – MG, é casada, tem 02 filhas e 01 neto. Estudou o ensino médio e superior em Juiz de Fora. É servidora pública, professora, artista e coordenadora do PAFQV/JF.

O interesse pela dança, pela ginástica e pelo corpo voltado para a expressividade começou na vivência escolar de Lúcia. Ela nos contou que, embora sua professora de EF desse ênfase aos esportes, na época das festividades e das datas comemorativas que envolviam apresentações de dança, ela logo se prontificava a participar e a colaborar com as coreografias, já que eram os momentos em que poderia vivenciar a dança e a ginástica de que tanto gostava. Antes da escolha da graduação que iria cursar, Lúcia optou por um curso técnico de Enfermagem junto com sua formação no ensino médio porque queria começar a trabalhar e ganhar seu dinheiro. Para ela, essa experiência com a Enfermagem foi fundamental para a escolha da sua graduação, porque sua família aconselhava cursar Medicina, mas, após trabalhar por dois anos como enfermeira em uma unidade de terapia intensiva (UTI), de 1982 a 1983, ela percebeu que não queria seguir na profissão de enfermeira e nem de médica.

Com 19 anos, casou-se e ingressou na UFJF, após seu primeiro vestibular, em 1984, para a graduação em EF com objetivo de cursar disciplinas comuns com a Medicina e adiantar o curso, mesmo sabendo que, no fundo, não queria ser médica. Durante sua formação

²² Programa do governo do estado de Minas Gerais de incentivo a jovens para a conclusão do ensino médio. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=40457>. Acesso em: 12 fev. 2023.

acadêmica, percebeu que o curso de EF era o mais próximo da Dança em Juiz de Fora, como não existia a graduação em Dança na cidade, e, por isso, decidiu dar continuidade. Em sua vivência na faculdade, adorava as disciplinas relacionadas com a Dança e com a Ginástica e, mesmo que não se identificasse com as disciplinas relacionadas aos Esportes, foi uma ótima aluna porque se define como uma pessoa muito dedicada em tudo que se compromete a realizar.

Logo que terminou a faculdade em 1987, prestou o concurso para atuação no magistério da prefeitura de Juiz de Fora e, além de aprovada, ficou muito bem classificada. Com isso, pôde escolher seu local de trabalho e optou por uma escola rural que é muito requisitada entre os professores, uma vez que tem uma gratificação no salário de 50% devido à localidade. Na escola, onde iniciou sua atuação em 1989, interpretou que realizou seu trabalho muito bem, procurava sempre inovar, levar os alunos a campeonatos e organizar interclasses. Como gostava mesmo de trabalhar com a dança, levou o conteúdo para as aulas, só que percebeu muita resistência dos alunos com a prática, porque o maior interesse da turma eram os jogos. Nesse cenário, em 1997, Lúcia criou uma aula de dança fora da carga horária curricular para um grupo que acontecia no intervalo de almoço, já que, na escola rural, os professores chegavam de manhã e saíam no final da tarde. Além dos alunos que se interessaram pela aula, algumas professoras da escola também participaram do grupo e pediram à Lúcia que criasse um horário voltado para os professores, porque a dança as fazia sentir mais animadas e revigoradas.

A partir da demanda das suas colegas de trabalho e das queixas sobre estresse e cansaço de professores, Lúcia escreveu um projeto para desenvolver um programa de atividade física e qualidade de vida para os servidores da prefeitura, incluindo os professores, uma vez que recebeu uma resposta muito positiva sobre as aulas de dança que desenvolvia na escola rural. Apesar de justificar seu projeto e buscar dados sobre o adoecimento de professores no Departamento de Ambiente Organizacional (DAMOR)²³, mais conhecido como “Casa do Servidor”, o programa, apresentado à prefeitura em 2003, ficou engavetado e não saiu naquele momento, mas, mesmo assim, ela continuou se dedicando à dança.

Lúcia se sentia muito disposta a trabalhar como professora de dança, porém, ao mesmo tempo, sentia-se insegura para assumir oficialmente essa área de conhecimento por acreditar que faltava bagagem técnica e que não seria capaz de executar o trabalho, por isso

²³ O DAMOR (Casa do Servidor) é o responsável pela implantação do Programa de Controle Médico e Saúde Ocupacional, que visa à inserção segura e saudável do trabalhador no ambiente de trabalho saudável. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sarh/casa_servidor/medicina.php. Acesso em: 12 fev. 2023.

decidiu cursar em 2001 uma pós-graduação em Dança Educativa Moderna na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Foi aluna de grandes nomes da área da Dança, como Isabel Marques, que fizeram muita diferença em sua formação. Segundo ela, a pós foi um divisor de águas em sua vida, porque, ao terminar a graduação em EF, sentiu que sua formação em Dança foi superficial, entretanto hoje entende que existe uma grande diversidade de disciplinas na EF e que, durante a graduação, não dá tempo de aprofundar em todas as áreas, sendo necessário buscar uma formação continuada.

Enquanto atuava como professora de EF na escola, criou, no ano de 1999, o Festival Municipal de Dança e Educação²⁴ (FEMDE) junto com outras duas professoras da rede de ensino. Esse festival foi um marco para a dança no ensino municipal, porque, a partir dele, outras escolas começaram a manifestar o interesse pela atividade, e, atualmente, a Dança faz parte do currículo na rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Além disso, prestou um segundo concurso de professor da prefeitura em 1992, no qual foi aprovada, atuando, a partir daí, em duas escolas municipais como professora de EF.

Lúcia nos contou que seu projeto de atividade física e qualidade de vida saiu da gaveta por um acaso, “coisa de destino”. Em 2004, falou sobre o programa para um professor conhecido, que na época era secretário de administração, e, durante a conversa, ele manifestou interesse pela ideia, solicitando que se reunissem posteriormente. Durante a reunião, ela explicou sua proposta, e, na mesma hora, o secretário de administração ligou para o secretário de educação e pediu que Lúcia fosse cedida nos dois cargos para trabalhar no DAMOR – Casa do Servidor – para desenvolver esse projeto. Nesse período, ela estava no momento de transição entre anos letivos e se candidatou à direção da escola em que trabalhava, no entanto torceu para que não fosse eleita e pudesse ir desenvolver o programa sem abandonar a escola com a qual tinha se comprometido. Lúcia recebeu a notícia de que tinha perdido a eleição para direção da escola durante uma apresentação de dança dos seus alunos no FEMDE e comemorou a derrota, pois, assim, poderia sair para desenvolver seu projeto sem prejudicar a escola.

Em julho de 2004, o PAFQV/PJF foi inaugurado, sendo, para Lúcia, “a melhor coisa que eu fiz na vida.” (Lúcia, 2021). Ela gostava da EF, mas sentia que faltava alguma coisa e, por um momento, pensou em abandonar a EF na escola e ir fazer uma graduação em Dança, o que não foi necessário porque pôde ir trabalhar com a dança no seu projeto e se realizar. Ao iniciar o programa, percebeu que, além da dança, precisava ampliar as atividades e cursou

²⁴ Mostra de dança que acontece todos os anos no Cine-Theatro Central em que todas as escolas municipais são convidadas a participarem com uma apresentação de dança.

formações em Yoga e em Pilates, sempre direcionando sua capacitação para a qualidade de vida e não para o desporto.

O início do PAFQV/PJF também marcou o início da trajetória de Lúcia como professora de DS. Em seu projeto inicial, que foi apresentado para a PJF, contemplava a necessidade de uma sala de dança, de estúdio de *pilates* e de uma academia de ginástica. Contudo, devido à falta de recursos da prefeitura, essas salas não foram construídas. Para poder iniciar as aulas, Lúcia propôs começar com as DS porque, além de ser uma atividade de que ela gostava muito, não eram necessários muitos materiais para sua prática, apenas um aparelho de som, sendo que a prefeitura tinha cedido um salão com barras e paredes espelhadas. Como Lúcia tinha a vivência da escola de organizar festas, rifas etc, utilizando desses recursos, aos poucos comprou os materiais necessários para a prática de outras atividades e ampliou o projeto que iniciou em julho de 2004 e completou 18 anos em 2022.

Lúcia sempre manifestou interesse pela dança a dois, ainda que desconhecesse os aspectos técnicos da DS. Teve seu primeiro contato com as DS em uma perspectiva mais sistematizada e artística ao assistir a uma apresentação da professora Silvana Marques em um baile²⁵, em Juiz de Fora, no Clube Esporte:

Eu me lembro que eu fui num baile, e no baile teve um momento de apresentação. E eu vi a Silvana dançando. Lembro que depois eu fui até cumprimentá-la, dar os parabéns e elogiar a sua performance. Eu falei assim: olha, quando eu vi você dançando fiquei encantada! Onde você dá aula, eu quero ser sua aluna. Eu percebi naquele momento o que eu queria para mim, para a minha dança (Lúcia, 2021).

Começou as aulas de DS com a professora Silvana Marques, após o nascimento de sua segunda filha. Como era casada, trabalhava, cursava uma pós-graduação, cuidava de suas duas filhas pequenas e seu marido trabalhava viajando como representante comercial, não conseguiu se dedicar muito às aulas de DS no primeiro momento, mesmo assim, sabia que era aquilo que queria.

Amenizadas as turbulências de sua vida pessoal, acadêmica e profissional e com o início do PAFQV/PJF, Lúcia empenhou-se em se aperfeiçoar nas DS. Além dos cursos de formação docente em DS oferecidos em Juiz de Fora, sua capacitação também foi realizada com grandes nomes nacionais quando, por exemplo, participou de cursos com Jaime Arôxa, no Rio de Janeiro, e Jomar Mesquita, em Belo Horizonte.

Além da pós-graduação em Dança Educativa Moderna, Lúcia concluiu dois mestrados no Centro de Ensino Superior (CES). No primeiro, na área de Educação (2004 a 2005),

²⁵ Lúcia não soube precisar a data em que o evento ocorreu.

desenvolveu uma pesquisa com os professores de dança da rede de ensino municipal de Juiz de Fora com o intuito de mostrar os subsídios necessários aos professores que atuam na área de Dança e refletir sobre eles. No segundo mestrado, em Letras (2008 a 2009), apresentou reflexões e análises sobre a dança no livro “Lavoura arcaica”, de Raduan Nassar, e no filme “Lavoura Arcaica”, de Luiz Fernando Carvalho.

Entre 2015 a 2017, cursou o doutorado em EF pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e realizou uma pesquisa de natureza qualitativa composta por dois estudos norteados pelos fios condutores envelhecimento, velhice e DS. O primeiro estudo foi um ensaio inspirado no filme “Chega de Saudade” (2008), de Lais Bodansky, e o segundo estudo foi uma pesquisa de campo realizada no contexto de um centro de convivência do idoso da cidade de Juiz de Fora.

Em reflexão sobre sua vida profissional, Lúcia nos disse que, diferente do que ela vê hoje, como sua filha que engravidou aos 35 anos, depois de ter cursado o doutorado e estar trabalhando, ela se casou aos 19 anos - bem no começo de sua graduação -, engravidou durante o curso, formou-se, começou a trabalhar, engravidou novamente e continuou estudando. Ao longo desse período, concluiu várias especializações, mestrado e doutorado. Emendou tudo, porque, naquela época, era normal se casar cedo: “tudo aconteceu ao mesmo tempo” (Lúcia, 2021). Em 2019, aposentou-se de um cargo da PJJ e prossegue como professora de DS e como coordenadora do PAFQV/PJJ em 2023.

Anísio

Anísio estava com 52 anos quando gravamos a entrevista. É natural de Tabuleiro – MG, casado com sua parceira de DS e tem 01 filha. É professor, artista e empreendedor.

Com 11 ou 12 anos de idade, no início da década de 1980, Anísio deu início a suas experiências com a dança ao praticar dança de rua, em inglês *street dance*, que hoje integra a categoria das danças urbanas. Ele juntou um grupo de amigos para treinar e aprender a dançar em casa com clips e filmes. Anísio contou que na época assistiu ao filme “Fama”, do diretor Alan Parker, estreado em julho de 1980. A obra conta a história de uma escola de artes cênicas em Nova York, que preparava estudantes de diversas origens sociais para o mundo das artes, os quais aprendiam a dançar, cantar etc. Anísio e seus amigos pensavam e falavam: “Poxa, o Brasil tinha que ter uma escola assim!” (Anísio, 2021). Eles aprenderam a dançar sozinhos com vídeos que os inspiravam e foram criando e misturando a dança de rua com

jazz. Com aproximadamente 16 anos, dançavam nas “baladas” e suas performances assumiam lugar de destaque nesses eventos sociais, sendo convidados para apresentações.

Depois de uma apresentação no clube Associação Atlética Banco do Brasil (AABB) de Juiz de Fora, Anísio foi convidado a atuar como modelo e desfilou para várias marcas. Foi premiado e homenageado como o melhor dançarino de DS e dança urbana de Juiz de Fora, com reportagem publicada no jornal Tribuna de Minas. Participou de vários festivais de dança em Cabo Frio, Ubá e Três Rios e companhias de dança. Nessa época, em 1994, sugeriram a Anísio que ele experimentasse as DS, mas não seguiu a sugestão por acreditar que as DS eram “coisas de velho”. Apesar da resistência com relação às DS, Anísio aceitou um convite para apresentar um bolero.

O bolero, coreografado pela professora Silvana Marques, foi o primeiro contato que Anísio teve com as DS em 1994. Depois da apresentação, a ideia de que as DS eram “coisas de velho” se desfez e, após um tempo, aulas na escola da professora Silvana foram parte de seu cotidiano. Ele aprendeu muito rápido e, com poucos meses de aula, participava de apresentações de tango, salsa e samba. No mesmo período em que praticava as DS, iniciou aulas de lutas: capoeira, kung fu, caratê e kickboxing. Segundo ele, a base da dança com a base da luta resultou em um elo perfeito. Em 1998, interrompeu as aulas em Juiz de Fora e investiu em sua formação no Rio de Janeiro. Viajava aos sábados e permanecia de 8h até 18h na academia do Jaime Arôxa, participando das aulas com vários professores da academia.

Entre 1990 e 1994, participou do grupo de dança de um projeto de extensão da FAEFID da UFJF como dançarino - de jazz, dança contemporânea e patedê - e para contribuir com a criação das coreografias. Os participantes do grupo sugeriram que Anísio cursasse EF, mas ele falava: “Para que? Eu já dou aula de dança, já dou aula de luta e dou aula de ginástica, pra que fazer o curso?” (Anísio, 2021). Em 2000, quando ministrava aulas de dança em algumas escolas de Juiz de Fora, Anísio foi convidado por uma aluna de intercâmbio, que participava de suas aulas, a ensinar DS, ginástica e lutas na Alemanha. Ele gravou uma fita de vídeo com seu trabalho, e sua aluna mediou o contato na Alemanha. De 2002 a 2017 viajava para a Alemanha e permanecia uma temporada de 04 a 05 meses, ministrou aulas em: *Stuttgart, Munique, Ebingen, Stetten, Mössingen, Albstadt, Nuremberg, MeBkirch, Reutlingen, Gomaringen, Tübingen e DuBlingen*. Trabalhou nas escolas: *Liebfrauenschule Sigmaringen, Werdenbergschule Trochtelfingen, Gymnasium Meßstetten, kaufmännische Schule Hechingen e Lammerberg-Realschule Tailfingen*. Lá era chamado de professor, e isso começou a despertar em Anísio o interesse por fazer uma faculdade de EF.

Além disso, sua namorada cursava uma pós-graduação na UFJF e ouviu comentários durante as aulas em que criticavam sobre o fato de ele não ser formado, contudo, mesmo assim, os alunos sempre procurarem suas aulas de danças, lutas e ginásticas.

Anísio nos contou que adquiriu toda vivência prática para depois ir atrás da teoria, mas sentiu a necessidade de buscar o conhecimento que a faculdade poderia proporcionar a ele. Apesar de não ter faculdade, Anísio procurou outras formas de adquirir conhecimento sobre didática em eventos como o Encontro Nacional de Atividade Física (ENAF). Segundo ele, sempre quis fazer uma graduação, por isso se inscreveu no vestibular da UFJF para EF porque as faculdades de dança eram raras no Brasil. Ainda que tivesse a base do curso técnico que fez em Informática e Processamento de Dados, ficou 07 anos sem estudar, assim zerou uma das provas abertas da segunda fase do vestibular na UFJF e foi eliminado do processo seletivo.

Em 2003, iniciou o curso de EF na Faculdade Metodista Granbery em Juiz de Fora. Cursava um semestre por ano da faculdade porque viajava para Alemanha para trabalhar. No entanto, faltando um ano para sua turma inicial concluir a graduação, decidiu que terminaria junto com ela e se dedicou, naquele ano, somente à faculdade, com aulas de manhã e à noite. Com isso, formou-se em 2007 junto com sua turma inicial e terminou tanto a licenciatura quanto o bacharelado. Anísio nos disse que a faculdade foi fundamental porque proporcionou a ele o conhecimento para explicar e não simplesmente fazer. Ele citou o exemplo da cinesiologia, que o capacitou para entender certos movimentos da dança para que, quando executados, não prejudiquem os alunos. Além disso, Anísio percebeu que, após a faculdade, as pessoas começaram a valorizar mais suas aulas, inclusive financeiramente. Ele nos falou também que sempre se sustentou com a dança e com a luta até hoje, e, por amar o que faz, começou com 11 anos e, hoje, com mais de 50 anos, continua dançando.

Com relação à dança, Anísio nos disse que, na faculdade foi muito superficial, que a graduação deu uma base para poder aprofundar posteriormente. Na pós-graduação em Dança e Consciência Corporal, cursada de maio de 2016 a outubro de 2017, ele construiu uma base maior, mas percebeu a carência de conhecimento da área. Nas DS, fez aulas com grandes professores como Carlinhos de Jesus, Leandro Azevedo, Jaime Arôxa, Grangeiro etc, e isso proporcionou a ele um grande conhecimento na área da dança a dois.

Anísio atuou como professor de dança nas escolas municipais de Juiz de Fora através de contratos temporários com a rede de ensino, viajou para ministrar aulas em eventos fora de Juiz de Fora, atuou como docente em um projeto de extensão da Faculdade Granbery durante

sua graduação e organizou o 3º Festival Nacional de DS²⁶, em maio de 2014 em Juiz de Fora, que ficou conhecido em todo Brasil. Em 2001, criou o projeto social Passos Mágicos, que, além de ensinar dança para crianças carentes, proporcionava reforço escolar e palestras educativas com médicos e policiais. Para Anísio, o projeto surgiu como uma forma de ele dividir todo o conhecimento que adquiriu por bolsas de estudos em academias de danças, lutas e ginásticas. O projeto cresceu, e ele precisou alugar um local para dar continuidade a aulas e ensaios do projeto, com isso surgiu seu espaço de dança, que ele mantém ativo até o ano de 2023, Espaço Arte Cultural Pires e Basílio.

Anísio relatou que alguns alunos do projeto social se interessaram tanto pelas DS que se tornaram professores de dança, sendo que um participou de uma novela da Globo e outro se formou em EF para ser professor. Além disso, ele nos disse também que conheceu sua esposa por causa de uma apresentação de dança e que hoje eles trabalham juntos. Em 2022, além de manter seu espaço de dança, Anísio continua atuando como professor na rede municipal e concluiu uma pós-graduação em Dança em Cadeira de Rodas pela UFJF.

Anderson

Anderson estava com 45 anos quando gravamos a entrevista. Natural de Juiz de Fora – MG, é casado com sua parceira de DS e tem 02 filhas. Também é servidor público concursado da rede municipal e estadual, artista e empreendedor.

Anderson cursou o ensino fundamental e o médio em escola pública e não tinha intenção em ser professor de dança. Ele trabalhava no banco Caixa Econômica e almejava ser aprovado em um concurso para, em seguida, cursar uma faculdade de Economia, Administração ou algo nessa área. Contudo, assim que terminou o ensino médio, em 1993, viajou para o carnaval em uma cidade pequena de Minas Gerais:

[...] época de carnaval todo mundo dançando, brincando, curtindo... E minha prima me apresentou, na época [eu] com os 20 e poucos anos, uma menina e a gente começou a conversar coisa de adolescente e tal, pós adolescente porque eu já era um pouquinho mais velho. E aí começou a tocar uma música, eu não lembro... música de carnaval, e ela me puxou para dançar. E no que ela me puxou para dançar, eu pisei no pé da menina. Aí pronto, foi o caos, porque a menina colocou a mão no meu peito, deu aquela empurrada

²⁶ O evento foi composto por oficinas de DS com os professores: Jaime Arôxa; Leandro Azevedo; Renata Peçanha e Jorge Perez; Victor Maykmer e Leticia Lopes; Khristian Giovanney; Anísio Basílio e Elis Pires. Além das oficinas, o evento contemplou uma competição de DS e um baile.

básica, disse muito obrigada e saiu de perto. Então, voltei para casa com aquilo na cabeça. (Anderson, 2021)

Passado um tempo do episódio, ele estava andando na antiga Avenida Independência - hoje Avenida Itamar Franco da cidade de Juiz de Fora - e viu um panfleto com aulas de DS. Na época ele não sabia o que era e chegou a perguntar para algumas pessoas sobre as aulas inclusive. Conheceu o professor Henrique na Casa D'Itália²⁷ e começou a fazer aulas de DS, em 1995. Sendo assim, o seu primeiro contato com a dança foi direto com as DS nas aulas da Casa D'Itália com o professor Henrique. Como na época muitas mulheres faziam aulas e poucos homens, o professor convidou Anderson para participar de todas as aulas, com isso ele fazia aula durante toda a semana e aos domingos ensaiava com sua parceira. Com mais ou menos 06 meses de aula de Anderson, o professor Henrique separava algumas pessoas com muita dificuldade e solicitava a Anderson que os auxiliasse.

Pelo fato de Anderson ainda não ter intenção de trabalhar com dança, em 1997 iniciou a faculdade de História na UFJF, curso que lhe agravava, entretanto, em decorrência das aulas de dança e de disciplinas que cursou na EF em caráter optativo, resolveu trocar de curso. Neste processo, após 04 períodos cursados na faculdade de História, participou de um processo seletivo interno e migrou para o curso de EF, já que ele entendeu que o diploma em EF iria qualificá-lo para trabalhar com a dança. Para ele, a adaptação com relação à mudança do curso foi tranquila, apenas vivenciou maiores conflitos em relação ao horário, pois as aulas do curso de EF eram muito segmentadas durante a semana, o que complicava seu trabalho.

Anderson começou a dar aulas de DS durante a faculdade em 1997 e, com isso, desvinculou-se do emprego na Caixa Econômica. Começou com aulas particulares para as alunas que tinham dificuldade nas turmas de Henrique, considerando que era um desejo delas. Anderson nos contou que, apesar de ele começar a pensar em ser professor de dança porque gostava, a oportunidade de se tornar um “caiu no colo” dele. Nesse momento, identificava-se com a área e se organizava enquanto professor de DS. No início de sua atuação, Anderson tinha pouco tempo de prática e sua única referência era Henrique, seu professor. Então, inicialmente, reproduzia as aulas que cursava, mas sempre foi sincero com suas alunas dizendo que ainda tinha pouca experiência e, nesse processo, foi construindo seu conhecimento para se efetivar como professor de DS.

Depois de sair da Caixa Econômica, Anderson se sustentou com a dança até começar a atuar como professor de EF. De 1997 a 1999, ministrava aulas de DS particulares e, em

²⁷ A Casa D'Italia Juiz de Fora foi inaugurada no ano de 1939 com o intuito principal de auxiliar e unir a colônia italiana da cidade. Disponível em: <https://casaditaliajf.com.br/sobre/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

turmas, aulas de axé e aulas de dança para crianças. Além disso, teve a experiência de ganhar um concurso de DS organizado por uma agência de modelos em 1996 e começar a dar aulas lá.

Durante a faculdade de EF na UFJF, cursada entre 1997 e 2002, Anderson nos contou que existia muito pouco conteúdo relacionado à dança e, às DS, menos ainda. Foi a única decepção experimentada com o curso de EF. Em sua época, somente ele era professor de DS, porém, com o tempo, ele foi ensinando DS para colegas de curso e virou referência dentro da faculdade de EF. Na disciplina de Iniciação a Dança, conseguiu sortear as DS para fazer o trabalho da disciplina e, como já tinha vivência como professor, envolveu todos da turma e realizou um trabalho bastante satisfatório. Anderson se apaixonou também pelas outras temáticas da EF, tais como jogos e brincadeiras, esportes e ginásticas, as quais trabalha em suas aulas na escola.

Anderson ressaltou sobre a experiência das Mostras de Ginástica e Arte Corporal²⁸ da FAEFID, que foram momentos divertidos e espaço de formação docente inicial. De 2000 até sua formatura em 2002, foi bolsista de recreação e trabalhou com atividades rítmicas nos projetos da disciplina. Atuou como professor de DS na Universidade da Terceira Idade, que funcionava na Casa de Cultura, próxima à Santa Casa de Juiz de Fora, que era vinculada à FAEFID.

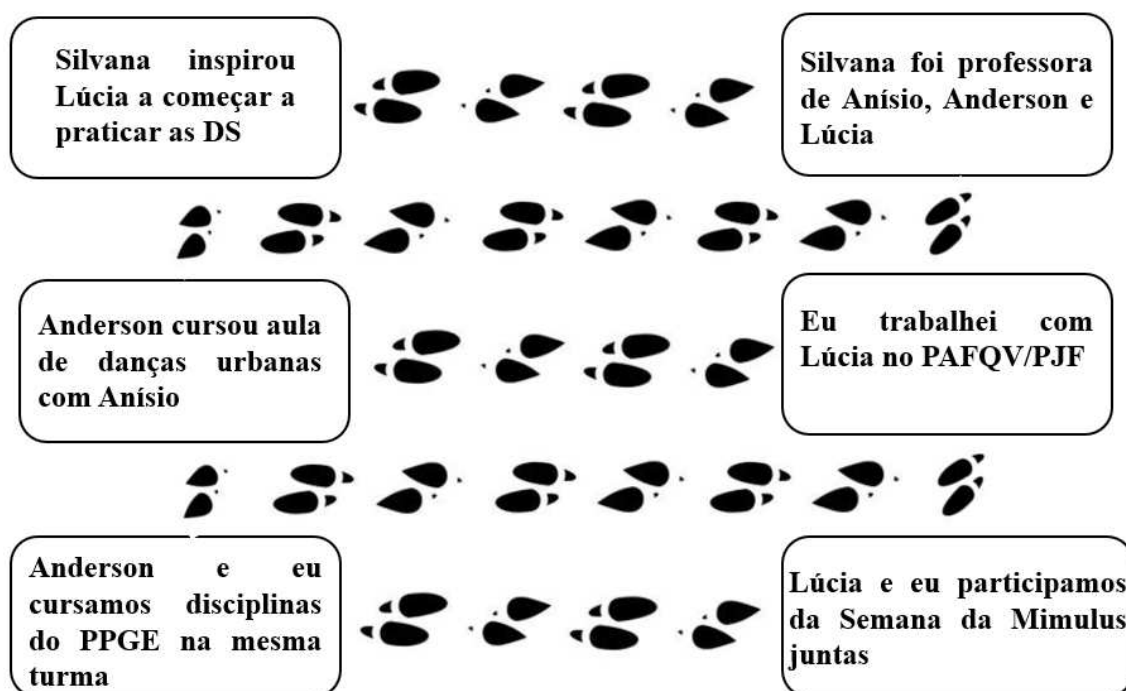
Antes de se formar, no ano de 2000, atuou também como professor de EF em uma escola particular com carteira assinada. Depois disso, trabalhou na rede municipal de Juiz de Fora por um tempo com contrato temporário, sendo efetivado em 2005 mediante aprovação em concurso público. Na rede estadual de ensino de Minas Gerais sua efetivação aconteceu, também via aprovação em concurso público, em 2015. Em um primeiro momento, vivenciou dificuldades para desenvolver todas as temáticas da EF devido ao contexto de violência que acometia a escola municipal, todavia, com o tempo, conseguiu desenvolver todas as áreas. Ministrava aulas de dança e DS nas aulas regulares de EF e em um projeto de dança na escola, de sua autoria, em que organizava várias apresentações de dança com seus alunos. Com o intuito de ampliar o repertório de possibilidades de dança no projeto, cursou aulas de dança de rua, com o professor Anísio, para desenvolver com suas turmas. De 2013 a 2015, cursou o mestrado em Educação na UFJF e estudou a trajetória de uma professora de EF fundamentado na abordagem histórico crítica.

²⁸ Evento tradicional da FAEFID que tem como objetivo divulgar as atividades desenvolvidas pela faculdade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Disponível em: <https://www.ufjf.br/faefid/mostra-de-ginastica-e-arte-corporal-chega-a-35a-edicao-com-o-tema-representacoes-corporais-no-tambor/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

Nas DS, além das aulas do professor Henrique, frequentou também as da professora Silvana Marques, participando de apresentações organizadas pelos dois professores. Frequentava todas as academias de DS da cidade, indo aos bailes e aos cursos, e sempre manteve uma relação amigável com todos os professores. Buscou material de estudos com vídeos e ressaltou que, diferente de hoje, o acesso a tal conteúdo é muito facilitado por conta da internet e das plataformas de vídeos. No início de sua carreira, esses materiais eram difíceis de conseguir. Também participou de vários cursos com professores de fora que vinham na cidade e se deslocava para Rio de Janeiro e Belo Horizonte também para fazer aulas de DS. Foi professor de DS na Associação dos Cegos - para deficientes visuais, no Clube Esporte e no Círculo Militar. Em 2008, abriu um espaço de dança no terraço de sua casa, mas precisou interromper suas atividades devido à Pandemia do COVID-19. Em 2023, atua como professor de EF nas redes municipal e estadual e está cursando seu doutorado em Educação na UFJF, desde 2020, cuja temática da investigação é a Dança.

Os caminhos se interligam

Figura 01: Infográfico com relações entre os sujeitos da pesquisa que emergiram das biografias



Entre todas as decisões nas nossas vidas, algumas nos pregam peças, e outras nos contemplam com surpresas maravilhosas. Sentimos! Assistimos a pessoas importantes cruzarem nossos caminhos e influenciarem nossas histórias, e nós influenciemos as delas. Na Figura 01, observamos alguns laços retratados nas biografias em que houve interações entre nós. Com certeza, mais laços aconteceram e continuarão a acontecer em nossas histórias, e, portanto, vamos nos surpreendendo ao longo da vida, afinal: “cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir.” (Cora Coralina)

Conhecemos as histórias de vida dos sujeitos, logo, no próximo capítulo da nossa pesquisa, Os Saberes das DS e a Formação de Professores de Juiz de Fora, propomo-nos a contextualizar as discussões que emergiram na construção dos dados empíricos com nossos referenciais teóricos – Tardif (2014), Pimenta (2012) e Fonseca (1997) –, os autores do campo da Dança e as dissertações/teses que, de certa forma, contemplam a formação ou o ensino das DS como objeto de estudo.

V

**OS SABERES DAS DANÇAS DE SALÃO E
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JUIZ DE FORA**

As palavras me escondem sem cuidado. (Manoel de Barros)²⁹

O sábio poeta Manoel de Barros sintetizou em uma frase o nosso sentimento ao iniciar as discussões desta dissertação. Afinal, é nesse momento que precisamos nos assumir enquanto pesquisadores/as e autores/as; é nesse momento que precisamos estabelecer relações entre a nossa pesquisa e o conhecimento existente com objetivo de contribuir na construção de novos conhecimentos. E, dessa forma, parafraseando o poeta Manoel de Barros, estamos escondidos sem cuidado algum pelas palavras, completamente expostos, e, por isso, é preciso que a coragem frente a esse enorme desafio prevaleça.

Escolhemos começar o texto que trata sobre os saberes e sobre a formação de professores/as com essa breve reflexão sobre a frase do poeta Manoel de Barros, pois, neste capítulo, abordamos nosso objetivo principal: analisar os saberes docentes que constituem a formação de professores/as de DS de Juiz de Fora graduados em EF. Ademais, contemplamos também os objetivos específicos: entender os aspectos teóricos e a relação entre atuação profissional em DS e processos de formação de professores/as da EF; e analisar os processos de formação profissional de professores/as de DS de Juiz de Fora e como tais processos influenciaram na prática desses profissionais.

Para isso, apresentamos as discussões em duas partes: primeira, os saberes curriculares e institucionais; segundo, os saberes disciplinares e experienciais, para discutirmos a formação e a construção da identidade profissional dos sujeitos da pesquisa. Importante retomar que, neste momento da pesquisa, abordamos 05 sujeitos nas discussões, uma vez que, além de relacionarmos as experiências de Silvana, Lúcia, Anísio e Anderson, apresento-me como pesquisadora e sujeito da pesquisa, pois busco relacionar também a minha experiência enquanto professora de DS, formada em EF.

²⁹ Disponível em: <https://instagram.com/manoelismos?igshid=Zjc2ZTc4Nzk=>. Acesso em: 25 jan. 2023.

Os saberes curriculares e institucionais

[...] trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho. (TARDIF, 2014, p. 57)

Essa frase é utilizada por Tardif (2014) para iniciar a fala dele com relação a 03 formas de ofícios. A primeira forma abordada pelo autor são os ofícios tradicionais como agricultura e pesca, por exemplo, que estão ligados a um tempo de aprendizado o qual pode se confundir com o tempo de vida do/a trabalhador/a e é aprendido por meio da imersão no ambiente familiar e social, além de por meio do contato direto e cotidiano com as tarefas, caracterizado pela imitação, pela repetição e pela experiência direta do trabalho. Uma segunda forma de ofício abordada por Tardif (2014) é caracterizada pela necessidade de se passar por uma escolarização, que tem como objetivo proporcionar aos/as trabalhadores/as conhecimentos teóricos e técnicos. Por fim, a última forma apresentada pelo autor é o aprendizado por meio de uma relação entre um/a aprendiz e um/a trabalhador/a experiente.

Essa caracterização do trabalho proposta por Tardif (2014) nos chamou muito a atenção porque, ao analisarmos as transcrições das conversas com os sujeitos da pesquisa, o ensino das DS pode se relacionar com as 3 formas de trabalho propostas pelo autor, e isso nos evidencia a necessidade de se estudar essa prática, já que não existe um consenso a respeito da sua formação para o trabalho e, ao mesmo tempo, é uma prática amplamente difundida nos contextos histórico, cultural e social da sociedade. Nesse amplo contexto que envolve diversas possibilidades de formação para o/a professor/a de DS, evidenciamos a frágil posição desses/as trabalhadores/as, que Dickow (2016) aponta e que discutimos no capítulo I desta dissertação.

Nessa perspectiva, do desconhecimento sobre o ensino das danças a dois e suas relações com a formação para o labor, e da frágil posição desses indivíduos, observamos que a dúvida sobre o que é necessário para ser um/a professor/a de DS apareceu na fala de um dos sujeitos da pesquisa. Observamos ainda que, motivado pela necessidade de formação ao começar a atuar como professor, ele buscou a base da EF:

[...] na época que eu comecei, a gente não sabia o que era necessário para um professor dar aula de dança. Eu não sabia que formação que o Henrique tinha. Depois de um certo tempo que eu já tinha começado dar aula, eu tive contato com a Silvana, mas, eu não sabia que formação ela tinha também.

Quando eu comecei a dar aula de DS em turma e mais as aulas particulares, eu larguei a Caixa Econômica, fui mexer só com dança. E com essa questão de mexer com dança, essa necessidade de formação e sem saber o que era necessário para a gente mexer com dança, eu comecei a buscar matérias na EF. E essa busca de matérias na EF veio a partir dessa vivência na DS. (Anderson, 2021)

No contexto da fala de Anderson, retomamos a discussão da frágil posição do professor/a de DS proposta por Dickow (2016) pela não existência de iniciativas acadêmicas e formadoras que discutimos no capítulo I. O desconhecimento de Anderson no início da atuação dele evidencia a carência de um processo de formação para a atuação nas DS.

Retomando as formas de trabalho propostas por Tardif (2024), o ofício tradicional nos remeteu ao processo de formação profissional de Anísio. Ele começou a dançar com um grupo de amigos aos 11 anos, e construíram suas primeiras vivências a partir do acesso a vídeos e filmes, de forma que, pelas palavras de Tardif (2014), interpretamos que ele aprendeu a dançar imerso no contexto social, por meio da imitação, da repetição e da experiência direta com a dança. Além disso, construiu uma relação de trabalho com as DS ao longo da vida, pois percebeu que essa prática poderia ser seu sustento, então atuou profissionalmente como dançarino e coreógrafo primeiro e, depois, como professor, sendo que essas atuações não se excluem ao longo da carreira de Anísio.

Na medida em que fomos dançando e fomos agradando um público, mais a gente queria criar, mais a gente dançava, por simplesmente dançar. E depois que eu descobri que a dança poderia ser o meu sustento de vida... é uma coisa que eu amo... começar a dançar com 11 anos e estar com 52 anos dançando. Tem que gostar muito, tem que amar muito, senão não dança não. (Anísio, 2021)

Para ele, a faculdade de EF foi um passo a mais depois de anos de profissão. Anísio iniciou sua formação em EF no ano de 2003, após atuar como professor de dança e de lutas em diversas oportunidades profissionais, inclusive no exterior. Contudo, mesmo já consolidado profissionalmente na área, ele sentiu a necessidade de obter conhecimento teórico e foi em busca da graduação:

[...] eu não posso ter só esse conhecimento, eu tenho que fazer uma faculdade para eu adquirir mais. Porque eu fui na contramão, eu tive toda a vivência prática para depois ter a teoria e encaixar aquilo que eu aprendi na prática. Eu entrei para fazer a faculdade no Granbery e foi onde eu falei: agora eu vou aprender. [...] eu vou aprender a teoria e vou unir com a prática que eu faço durante esses anos todos e ver o que eu tenho que acertar, tirar ou mudar, e foi assim que eu entrei no curso de EF. Sempre queria fazer... (Anísio, 2021)

Essa busca por uma graduação devido ao trabalho com as DS, o relato de Anísio nos remete à ideia do professor ideal de Tardif (2014) discutida no capítulo I, já que, para alcançar esse ideal, é necessária também a busca por conhecimentos teóricos na área das ciências educacionais, além de conhecer profundamente a disciplina e desenvolver um saber prático a partir da experiência cotidiana com os alunos. Indo mais além, a busca de Anísio nos remete também à segunda forma de labor trazida por Tardif (2014): a necessidade da escolarização para fornecer conhecimentos teóricos e técnicos. A fala do autor sobre essa segunda forma de trabalho, ou seja, sobre a necessidade dos saberes curriculares e institucionais a fim de obter conhecimentos para exercer a profissão, conduz-nos à nossa questão de pesquisa: por que cursar a formação superior em EF para atuar na área de DS de Juiz de Fora?

Nesse contexto, a fim de iniciarmos as discussões sobre a graduação em EF para a atuação como professor/a de DS, é importante entender como foi o momento da escolha do curso para concorrer ao vestibular da universidade dos sujeitos: por que EF? Ao retratar a minha história, escolhi a EF pela proximidade com a Dança porque a UFJF não oferece a formação específica dessa área. Essa relação que estabeleci naquele momento também foi estabelecida por Lúcia:

E acabei ficando no curso de EF porque eu percebi que era um curso mais próximo da dança, porque aqui em JF não tinha a graduação de Dança. E, assim, as disciplinas que tinha ginástica e tinha dança eu adorava. As dos desportos, eu fazia por fazer, mas fui uma ótima aluna porque é uma característica minha: tudo que eu faço eu sou muito perfeccionista e me dedico muito.

Nessa fala, percebemos a associação da EF com a Dança como áreas próximas e, pelo impedimento de não existir a graduação em Dança na cidade, a opção pela EF, apesar da existência das disciplinas sobre os desportos de que ela explicitamente não gostou. Importante destacar essa relação entre a EF e a Dança que Lúcia estabeleceu porque percebemos a quão difundida ela é, não somente no meio acadêmico. O primeiro contato dela com a Dança, assim como o meu, foi na vivência escolar:

Na verdade, foi desde que eu entrei na escola e comecei a ter contato com a EF, pois tinha os eventos de dança, a minha preferência. Tem uma fala de uma autora, a Débora Barreto, que define bem o que aconteceu comigo. Ela fala que escolher a dança foi para ela não ter escolha. É como se eu não tivesse escolhido a dança e sim ela me escolhido, ela vem comigo desde a minha infância. (Lúcia, 2021)

Quando Lúcia se lembra dos “eventos de dança” como sua preferência durante a vivência escolar, nos remete a uma discussão proposta por Livia Brasileiro (2008) sobre a presença da dança de forma marcante nas festas escolares. Segundo a autora, embora essa presença na vida escolar, o mesmo não acontece para a inserção dessa disciplina como conhecimento de ensino reflexivo a fim de contribuir na formação dos alunos, transformando a dança em um elemento decorativo. Esse movimento da Dança no ambiente escolar está relacionado intimamente com a formação do professor de EF para essa área do conhecimento, como iremos discutir ainda neste capítulo.

Muito próximo ao pensamento de Lúcia, Silvana, no momento da escolha de sua graduação, também ressaltou a ausência do curso de Dança na UFJF e estabeleceu relações entre a Dança e a EF, mas também entre a Dança e a Comunicação, como podemos ver:

[...] fiz o ensino médio e chegou a hora da escolha da profissão, eu já tinha toda essa prática de corpo. Fiquei entre a Comunicação e a EF porque não tinha Dança na UFJF, como até hoje não tem, que é uma luta que a gente precisa traçar, eu acho. Mas aí eu optei pela EF porque no departamento de orientação vocacional tinha uns arquivos falando sobre os cursos da UFJF, que o curso de Comunicação tinha pouco material, que era um curso que ainda não estava muito estabelecido e que a EF tinha piscina, tinha quadra, tinha isso, tinha aquilo... aí eu optei pela EF. E na EF eu só dancei. Não sei como é que eu conseguia, mas, eu só dançava lá naquele espaço. (Silvana, 2021)

A dúvida de Silvana a respeito da Comunicação nos remete à fala de Strazzacappa (2006), quando a autora cita diversas áreas de conhecimento a que os dançarinos buscam devido à escassez do número de graduações em Dança que existem no país, como também problematizamos no capítulo I. Importante destacar que, no momento da escolha da graduação, tanto Lúcia quanto Silvana ainda não tinham nenhum contato com as DS. O primeiro contato de Lúcia, que foi ao assistir à Silvana dançar em uma apresentação, ocorreu quando ela já havia se formado e estava cursando sua pós-graduação em Dança. Já Silvana começou a dançar durante uma festa de aniversário de uma colega de faculdade, o que fez com que iniciasse sua prática nessa vertente de dança enquanto cursava a EF.

Já a escolha da graduação de Anderson foi em um contexto diferente dos demais sujeitos da pesquisa. Identifico-me com as vivências dele porque o meu processo de escolha da EF foi semelhante ao dele:

Eu comecei a fazer a DS. E na minha época eram 05 meninas para cada cavalheiro, hoje ainda tem muita menina, mas o número de cavalheiros é bem maior do que era há tempos quando eu comecei. E como tinha pouco cavalheiro, o Henrique, na época, me chamou para participar de todas as aulas que ele dava [...]. (Anderson, 2021)

No primeiro momento, Anderson se interessou a praticar as DS com objetivo de aprender a prática e sem imaginar que poderia ser professor de dança no futuro. Como falei no capítulo III, meu processo também foi dessa forma, só que eu estava cursando a faculdade de Fisioterapia, e Anderson tinha se inserido no curso de História, como observamos na fala abaixo, em que continua relatando o início de sua atuação como professor de DS:

[...] eu tinha seis meses de aula de dança, tinha um pessoal que tinha muita dificuldade, o Henrique falava que o Anderson era o responsável pela UTI. Então, todo mundo que tinha dificuldade ele colocava lá no canto e eu ensinava as pessoas. Nessa época, eu fazia faculdade, só que quando eu prestei vestibular eu não pensava em mexer com dança, eu fiz vestibular para História e amei a faculdade de História. Foi muito bacana, uma experiência interessante sim [...]. [...] durante a faculdade de História, comecei a procurar matérias na EF, eu fiz dois semestres de matérias em 1998. Apesar de eu ter intenção de no futuro dar aula de dança porque eu gostava muito, eu comecei meio que de uma forma assim... caiu no meu colo dar aula de dança. (Anderson, 2021)

Dessa forma, cabe destacar que, entre os processos de escolha do curso de graduação dos sujeitos da pesquisa, observamos três maneiras diferentes: a busca pelo conhecimento teórico após já atuar como professor, que contemplou a vivência de Anísio; o interesse pela dança de Silvana e Lúcia, que as levou a escolher a EF pela proximidade entre as áreas de conhecimento e pela ausência do curso de Dança na UFJF; e, por fim, o início da prática da DS e a possibilidade de trabalhar com o ensino dessa prática que influenciaram a troca da graduação em andamento pela EF, que marcaram a trajetória de Anderson e vivenciado também por mim.

Nesse contexto, retomamos nossa hipótese construída no início do trabalho que parece refletida, em especial, nas falas de Silvana e Lúcia, sobre a opção da graduação em EF devido à impossibilidade de cursar a graduação em Dança. Entretanto, percebemos que, além do que acreditamos ser uma possibilidade, também se mostraram possíveis outras duas formas de processo que contemplou a EF como formação para o professor de DS.

Para continuarmos o processo de discussão sobre a graduação em EF para a atuação como professor/a de DS, partimos da fala de Anderson (2021):

A minha formação como professor de DS se deu basicamente pela minha formação em EF e as minhas práticas. Eu também pesquisava muito, questão de vídeo, material... é outra coisa que diferencia a prática do professor hoje para o professor da época que eu comecei: é a que a gente não tinha acesso ao material, hoje, com a internet você pega muito material para ler, estudar, ver, trabalhar... na época não. Quem tinha esses materiais, não compartilhava muito e não eram todos que tinham, não era tão fácil gravar um vídeo, uma aula. Então, eu fazia aula para tudo quanto é lado, mas, nem sempre tinha gravado e organizado.

Essa dificuldade vivenciada por Anderson também surgiu na entrevista de Silvana:

E o meu caminho aqui foi difícil porque no começo eu fazia aula, mas, não tinha ninguém para treinar, então, muita coisa se perdeu, muito dinheiro jogado fora. Não tinha como filmar na época, eu tinha um caderninho que eu escrevia. Mas, a coisa começou a acontecer, eu tinha um grupo e podia aplicar aquilo tudo. (Silvana, 2021)

E, mais uma vez, cabe destacarmos a dificuldade dos/as professores/as de DS em sua formação devido à ausência de uma metodologia formalizada e de iniciativas acadêmicas e formadas ressaltadas por Dickow (2016) e que discutimos no capítulo I, corroborando as falas dos/as participantes da nossa pesquisa e de Dickow (2016). Muniz (2021), em sua pesquisa, também relata sobre a dificuldade de acessar materiais e sobre a falta de iniciativas formadoras em Goiânia. Indo mais além, ao pensarmos nos saberes sociais propostos por Tardif (2014), os/as professores/as de DS enfrentaram as dificuldades na busca desses conhecimentos, uma vez que não existe um processo de formalização dos saberes das DS.

Essa busca por conhecimento das DS ressaltadas por Anderson e por Silvana leva-nos a um questionamento a respeito da formação em EF: como o curso superior contribuiu para esses sujeitos, uma vez que existia a necessidade dessa busca por um conhecimento que se encontrava fora da vivência da formação superior? E o currículo institucional da graduação em EF contemplava as DS?

A partir desses questionamentos, analisamos os históricos escolares dos participantes da pesquisa e selecionamos, no quadro abaixo, as disciplinas cursadas que poderiam, de alguma maneira, oferecer algum contato com as DS:

Quadro 11: Disciplinas que poderiam oferecer algum contato com as DS cursadas durante a graduação em EF pelos sujeitos da investigação

Sujeitos	Silvana	Lúcia	Anísio	Anderson	Annelise
Instituição e ano de formação	UFJF (1985)	UFJF (1987)	Granbery (2007)	UFJF (2002)	UFJF (2011)
Disciplinas	Ginástica I - 90h	Ginástica I - 90h	Introdução aos Movimentos Gímnicos - 68h	Ritmo e Movimento - 30h	Expressão Rítmica e Corporal – 30h Prática da disciplina – 15h
	Ginástica Rítmica Desportiva I - 90h	Ginástica Rítmica Desportiva I - 90h	Vivências Lúdicas e Corporeidade - 34h	Metodologia da Ginástica - 45h	Introdução ao Estudo da Corporeidade – 60h
	Ginástica II - 90h	Ginástica II - 90h	Ritmo e Movimento - 68h	Fundamentos da Ginástica - 60h	Fundamentos da Ginástica – 60h
	Ginástica Rítmica Desportiva II - 90h	Ginástica Rítmica Desportiva II - 90h	Dança: Metodologias de Ensino - 68h	Iniciação à Dança - 68h	Iniciação à Dança – 60h Prática da disciplina – 15h
	Ginástica III - 75h	Ginástica III - 75h	Ginástica Rítmica Desportiva: Metodologia de Ensino - 68h	Aperfeiçoamento em Ginástica Geral - 68h	Iniciação à Ginástica Rítmica – 60h Prática da disciplina – 15h
	Ginástica Rítmica Desportiva III - 60h	Ginástica Rítmica Desportiva III - 60h	A Educação Escolar e os Movimentos Gímnicos - 68h	Iniciação à Ginástica Rítmica e Desportiva - 68h	Ginástica Geral – 60h Prática da disciplina – 15h
	Rítmica I - 45h	Rítmica I - 45h	-	-	Ginástica em academia – 60h Prática da disciplina – 15h
	Ginástica IV - 90h	Ginástica IV - 90h	-	-	Aprofundamento em Ginástica em academia – 60h
Rítmica II - 45h	Rítmica II - 45h	-	-	-	
Carga Horária:	675h	675h	374h	339h	525h
Carga Horária: Total do curso	2780 h ¹	2655 h	Bacharelado: 3442 h Licenciatura: 3690 h	3223 h ²	4112h

Fonte: elaborado pela autora (2023)

¹ No histórico de Silvana, estava faltando a carga horária de 10 disciplinas, portanto estimamos o valor da carga horária dessas disciplinas pelo histórico de Lúcia porque as duas se graduaram na mesma época e foram incluídas no mesmo currículo.

² No histórico de Anderson, constam disciplinas do curso de História que foram excluídas da soma final.

Ao analisarmos o Quadro 11, verifica-se o baixo número de disciplinas que se relacionam com a Dança presente no histórico dos sujeitos: foram 09 disciplinas cursadas por Silvana e Lúcia, 08 cursadas por mim e 06 cursadas por Anísio e Anderson. Ao compararmos a carga horária dessas disciplinas com a carga horária total do curso, encontramos que o número de horas das disciplinas representa aproximadamente um quarto do total no histórico de Silvana, Lúcia e Annelise, já, no de Anísio e Anderson, representam aproximadamente um décimo do total. De acordo com Carla Morandi (2006), a Dança no contexto da EF passa por um processo de marginalização em relação aos outros conteúdos da área, e uma das consequências desse processo é a restrição da Dança nos cursos de graduação, com apenas uma disciplina por semestre, fazendo com que os/as alunos/as não se sintam aptos/as a trabalhar com essa área do conhecimento.

Outro ponto do Quadro 11 que se destaca é a nomenclatura utilizada para denominar a disciplina de Dança nos históricos escolares de Silvana e Lúcia: “Rítmica”. Segundo Morandi (2006, p. 103), “[...] restringir a dança apenas a aspectos rítmicos é desconsiderar todos os seus demais elementos. Embora o ritmo e a dança estejam intrinsecamente ligados, o ensino de ritmo, que é muito importante para a dança, não significa o ensino de dança.” Partindo desse pressuposto, inferimos que a maioria das disciplinas presentes no Quadro 11 apresenta o Ritmo ou as Ginásticas como temática principal e, com isso, não significa o ensino da Dança.

Ademais, as DS não são contempladas entre as disciplinas citadas no Quadro 11. Os estilos de dança a dois podem estar contidos no conteúdo programático das disciplinas Dança: Metodologias de Ensino, Iniciação à Dança e Rítmica I e II, no entanto não foi dessa forma mediante as falas dos sujeitos da pesquisa ao retratarem sobre a Dança e as DS durante suas graduações:

Eu comecei a ver que eu precisava estudar porque o que a EF dava não era suficiente para compor uma aula. Eu lembro que as minhas primeiras aulas eram quase uma prática de ginástica, entendeu? Porque não tinha tanto objetivo. E eu comecei a ir para o Rio, e aí é difícil porque eu percorri muitos professores antes de chegar em alguém que me desse assim... substância. (Silvana, 2021)

Percebemos, com a fala de Silvana, que a alternativa que ela encontrou para suprir a falta de conhecimento para lecionar as DS foi buscar, na cidade do Rio de Janeiro, aquilo que faltava, o que, para ela, foi um caminho difícil, já que precisou vivenciar a metodologia de

diversos professores/as até que se identificasse, isto é, Silvana foi pioneira nessa busca para trazer esses saberes para a cidade de Juiz de Fora. Assim como Silvana, Lúcia também entende que a formação da EF para trabalhar com dança acontece de forma superficial e que existe a necessidade de buscar outros conhecimentos:

Eu terminei a graduação e me senti com uma formação meio fraca na área da dança, sabe? Eu percebi que foi mesmo, mais superficial. Hoje, eu entendo que na EF é uma diversidade de disciplinas e que nem sempre dá tempo de aprofundar em todas, que você vai acabar se aprofundando na área de seu interesse é fazendo uma especialização mesmo. (Lúcia, 2021)

Esse contexto da necessidade de aprofundar os conhecimentos em dança fez com que Lúcia buscasse uma pós-graduação na área. Esse mesmo sentimento também é observado na fala de Anísio:

A de dança em si, não. A matéria de danças você aprende ritmo, você monta alguma coisa da dança ligada... até apresenta, mas, a DS não tem. No entanto, quando a gente aprende a Dança mesmo eles falam que o ritmo é assim... você aprende a contar essa frase, esse 8, esse 4, mas, não fala assim: “o método de dança é esse que você tem!”. Eles fazem um apanhado geral, um pouquinho de ritmo, um pouquinho de conhecimento, quando você vai interpretar o ritmo, a fraseologia. Ali você vai entendendo o todo, mas agora se você for dar uma aula de *step*, escuta a música, a batida, a frequência, repete o movimento e pronto. Aquilo ali vai te ajudar você só para montar a aula, ou de *step*, [ginástica] aeróbica, mas, é só para isso. DS em si também não teve, nem das outras danças também, nenhuma. É só mesmo para falar que teve uma disciplina de Dança. É só isso... E tudo que você aprende lá realmente é uma base para que você possa se especializar dentro de uma área depois. (Anísio, 2021)

Indo ao encontro dos/as outro/as participantes da pesquisa, Anderson também compreende as limitações da graduação em EF com relação às DS:

Se eu pensar em uma questão prática da minha formação e eu acho que permanece até hoje, mas, aí, é uma inferência minha eu não posso afirmar isso. Mas, pelo que me parece, isso é uma coisa que acontece até hoje. É que a Faculdade de EF, não te dá a formação, não te dá conhecimento para trabalhar com DS. Então, as vivências que eu tive com dança de salão na Faculdade EF vieram a partir da experiência que eu levei para a faculdade. (Anderson, 2021)

Porém, é importante ressaltar que, ainda com as limitações do curso, Anderson ressalta a legitimidade da dança como uma temática da EF como abordamos no nosso capítulo introdutório quando destacamos a presença da dança como um conteúdo curricular da EF dentro dos documentos oficiais como PCNs e BNCC. Tal relação também pode ser vista na

sistematização da metodologia do ensino da EF proposta pelos teóricos do Coletivo de Autores (1992), como observamos na fala a seguir:

Se você pensar em todas as questões, a formação em EF não te dá uma base sólida para você mexer com dança, mas, ao mesmo tempo, eu acredito que a dança é legítima, tanto a dança, quanto a ginástica, quanto as lutas, a dança puxando a sardinha para o meu lado, é uma temática justa de estar inserida dentro do ambiente da EF. Acho sim que o professor de EF tem condições sim, de trabalhar com a dança, trabalhar com a dança na escola, na academia. Mas, não a partir somente da formação que se dá na Faculdade de EF, porque trabalhar a dança somente com a formação que dá na Faculdade de EF é muito complicado, dentro da escola é bastante complicado, fora da escola eu diria praticamente impossível, se você não tiver essa formação. (Anderson, 2021)

Percebemos as lacunas da graduação em EF para a formação em DS e em Dança e, com isso, os desafios enfrentados durante a história de vida dos sujeitos. Essas características não são exclusivas dos participantes da nossa pesquisa, porque, como apresentamos anteriormente, segundo Morandi (2006), a Dança é marginalizada e, conseqüentemente, uma disciplina restrita na graduação de EF.

Nesse contexto, Tardif (2014, p. 41) diz que: “Os saberes relativos à formação profissional dos professores dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução.” Em outras palavras, para o autor, os/as professores/as não controlam a definição e nem a seleção dos saberes curriculares e disciplinares nos quais estão inseridos/as na faculdade, e, dessa forma, cabe a esses sujeitos apenas apropriarem-se desses conhecimentos no decorrer de sua formação.

Essa ideia apresentada pelo autor pode ser associada ao processo vivenciado pelos sujeitos de nossa pesquisa, uma vez que buscavam o conhecimento sobre as DS em seus cursos de graduação em EF, no entanto foram submetidos a um currículo que não oferecia esses conhecimentos. Dessa forma, instaurou-se uma lacuna na formação profissional desses/as professores/as para atuarem nas DS. Por existir a carência de iniciativas formadoras, como nos mostra Dickow (2016), Muniz (2021) e a nossa pesquisa, como solucionar essas lacunas deixadas também pela graduação em EF?

Essa defasagem no aprendizado da Dança influenciou Lúcia a buscar uma pós-graduação com objetivo de aprofundar os seus conhecimentos em Dança:

Durante o curso de pós-graduação, a minha cabeça abriu muito com relação ao que é dança. Eu posso dizer que a pós-graduação em dança, eu repito, foi um divisor de águas na minha vida pessoal, profissional e também nessa

questão de como enxergar a dança. E aí a gente começa... você abre o leque, a sua cabeça abre também e você consegue distinguir: isso aqui é bom, isso aqui nem tanto, isso aqui eu posso pegar para mim, isso aqui não. Você adquire bagagem suficiente para fazer suas escolhas e criar a sua identidade. Então, foi a partir do tempo e dos estudos mesmo. Iniciando pela pós-graduação, mas, também, depois fazendo cursos. A gente vai percebendo... é impossível hoje eu ir para um workshop e não me pegar, em alguns momentos, questionando: Ah... isso aqui acho que é legal, ah...isso aqui acho que não é bom não, ah...não gostei disso. (Lúcia, 2021)

O curso de pós-graduação completou a formação de Lúcia para a Dança, e, assim como ela, Anísio também optou por essa alternativa. Contudo, apesar de a pós-graduação suprir a lacuna deixada pela graduação em EF para a Dança, essa formação não aborda especificamente as DS. Pela fala dela, observamos que os conhecimentos adquiridos na pós-graduação garantiram a ela um olhar crítico a respeito da área para avaliar os *workshops* por exemplo. Ademais, como ela diz, com o curso, o estudante: “adquire bagagem suficiente para fazer suas escolhas e criar sua identidade”. Esse processo que Lúcia nos retrata é um exemplo prático de como se dá o processo de construção da identidade profissional de Tardif (2014) e Pimenta (2012) que discutimos no capítulo II.

Entretanto, a questão sobre o problema de como se adquire os saberes disciplinares das DS se perpetua. Antes de discutirmos a forma como os sujeitos da pesquisa encontraram para suprir essa necessidade que se relaciona diretamente com os saberes disciplinares das DS, é importante relatar que, apesar das lacunas que ficaram durante a graduação que são diretamente relacionadas aos saberes disciplinares das DS, a EF apresentou aspectos importantes para a formação profissional dos sujeitos do nosso estudo:

Eu acho que influenciou sim, eu acho que você fazer um curso que você estuda anatomia, psicologia... Você estuda teoria de educação, eu acho que isso influencia muito, mas, eu não sinto que para dar aula de dança não foi lá que me formou, me deu alguns dos instrumentos, com certeza. Eu entrei para EF com 17 anos e saí com 20, eu sinto que eu fui cuspidada pelo sistema universitário e quando eu comecei a aprender sobre o que era Universidade eu, já tinha ido embora. (Silvana, 2021)

Silvana ressalta que não foi na graduação em EF em que sua formação como professora de DS aconteceu, todavia ela afirma que o curso superior deu instrumentos para a formação dela, entre eles ela enumerou: anatomia, psicologia e teoria da educação. Entre as ciências que ela cita como esses instrumentos, importante destacar que ela abrange a “teoria da educação”, isto é, remete-nos à discussão que apresentamos no capítulo I, em que a graduação em EF contempla os conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia a fim de alcançar o ideal de professor/a proposto por Tardif (2014).

Outro ponto da fala de Silvana que precisamos comentar é quando ela diz: “[...] eu sinto que eu fui cuspada pelo sistema universitário e quando eu comecei a aprender sobre o que era Universidade eu, já tinha ido embora.” No momento em que ela frequentou a UFJF, o curso de EF era no modelo de licenciatura plena, e o tempo para conclusão eram de 3 anos, tanto que observamos pelo Quadro 11 que a carga horária total foi de 2780h, de modo que, quando comparada à minha carga horária, que foi de 4112h, percebemos que esse sentimento pode ser explicado devido ao currículo da época. Essa questão nos remete mais uma vez à ideia de Tardif (2014) de que os/as professores/as dependem da universidade, dos professores/as do ensino superior e do Estado durante o processo de formação profissional.

Já a fala de Lúcia vai além disso e faz emergir outros aspectos proporcionados pela graduação:

Hoje vejo o quanto a minha graduação em EF foi importante para o meu trabalho com a dança, porque eu acho que me possibilitou um conhecimento maior sobre o corpo; também nessa área da pedagogia do ensino e da psicologia do ensino, conhecimentos fundamentais para a gente trabalhar com a dança. Senti sim no curso falta dessa parte mais técnica, que eu fui buscar depois numa pós-graduação, mas, acho que profissionalmente para mim a EF abriu muitas portas. Eu vejo muitas pessoas que trabalham com a dança e que não conseguiram chegar onde eu cheguei. O curso de EF foi uma chave que abriu várias portas para mim. Através da EF eu pude fazer um concurso público, entrar para área da EF e ali apresentar um projeto, seguir em frente e ter um bom salário, porque o plano de carreira da prefeitura é excelente: pós-graduação 30%, 50% de mestrado, 100% de doutorado, 50% zona rural. Então, assim, o que lá atrás eu escutei muito da minha família: “Ah, se você não escolher uma profissão como a medicina, você não vai ganhar dinheiro.” Eu não vi isso acontecer. Eu sou muito realizada, tanto pessoalmente, quanto financeiramente [...] eu acho que fez sim muita diferença ter feito a graduação em EF na minha trajetória profissional na dança, inclusive estabilidade financeira. (Lúcia, 2021)

Lúcia inicia sua fala ressaltando sobre os conhecimentos nas áreas biológicas – “um conhecimento maior sobre o corpo” – e, logo em seguida, cita as ciências da educação – “nessa área da pedagogia do ensino e da psicologia do ensino” –, o que para ela foram conhecimentos que o curso de EF proporcionou e que ela julga como fundamentais para a atuação com a dança. Ademais, Lúcia enfatiza que a EF permitiu a ela que alcançasse a realização tanto pessoal quanto financeira, já que ela seguiu no serviço público com a carreira da Prefeitura de Juiz de Fora, o que lhe garantiu estabilidade e reconhecimento financeiro. Sem a graduação em EF, ela não poderia ingressar no serviço no público.

Na mesma linha do reconhecimento financeiro, Anísio comenta:

E outra coisa, quando a gente forma na graduação, o valor muda. Antes: “Oh Anísio, tem como dar uma aula de dança aqui? “Ah, tem.” “Vou te pagar isso.” “Oh, Anísio, tem como dar uma aula de dança?” “Tem.” “Você cobra quanto?”. A linguagem muda. Você pensa assim: Realmente um diploma tem um significado muito grande, não só conhecimento, mas, coloca um respeito, a pessoa olha e fala assim: esse estudou. Esse não foi fazendo cata-cata não, porque a maioria desse pessoal que dá aula de DS por aí, aprende uma meia dúzia de passos e abre ali um salão e vai dar aula.” (Anísio, 2021)

Para Anísio, a graduação em EF mudou a forma com que as pessoas o tratavam, pois, segundo ele, valorizam a formação, algo que faz com que o/a professor/a graduado/a se destaque em relação àqueles/as que buscaram somente a vivência prática nas DS e começaram atuar como profissionais. Ademais, ele nos fala também sobre a questão do conhecimento:

Conhecimento. Eu sou muito levado ao desafio, como eu estava na dança, na luta e ginástica e viajando lá fora, também fazendo isso tudo aí, eu pensei assim: “Eu tenho que ter um conhecimento para que eu possa comentar com os meus alunos e falar: se você está fazendo isso, é por causa disso, não simplesmente fazer.” E quando você aprende um pouquinho de Cinesio, que você aprende como que é o movimento, você fala assim: “Nossa, eu tenho que tomar cuidado com isso, senão eu posso machucar um aluno no movimento.” (Anísio, 2021)

Anísio destaca principalmente os conhecimentos das ciências biológicas com intuito de ressaltar a necessidade da preservação do corpo dançante. Nesse sentido, ele evidencia principalmente a Cinesiologia e a importância dessa disciplina para entender os movimentos das DS e ensinar de forma que não cause danos aos/às alunos/as. Essa relação entre as DS e as análises no campo da Cinesiologia e da Biomecânica foi abordada nos estudos de Bocalini, Santos e Miranda (2007) – que avaliam a aptidão física de mulheres idosas praticantes de DS – e de Cardoso, *et al.* (2020) – que traçam o perfil das principais lesões em dançarinos/as profissionais de DS.

Seguindo o raciocínio de Anísio, Anderson também ressalta essa ideia da importância de rever os movimentos das DS com intuito de a prática das DS não causar danos aos/às alunos/as:

Especificamente falando de DS, eu não tive nenhuma prática, nenhuma vivência assim que me possibilitasse a trabalhar com a questão da DS. [...] as vivências que a gente tinha relacionadas a dança dentro da faculdade não te permitia uma tranquilidade para trabalhar. Agora, te dava um embasamento, um conhecimento teórico relacionado à anatomia, fisiologia, ritmo e movimento, que por mais que a DS seja uma prática cultural, determinados conhecimentos ajudam para caramba. Você ter conhecimento básico de articulação, de coisas que deve fazer, determinadas posturas que são legais, até algumas coisas que eu faço na dança eu aprendi de um jeito e comecei a trabalhar de outro, porque eu achava que não era adequado em termos

posturais, até os cursos que eu fiz anatômicos, fisiológicos, cinesiológicos... então, fiz uma série de adaptações que estão presentes na minha dança até hoje. ... (Anderson, 2021)

Nesse contexto, o curso de EF marcou tanto a atuação profissional como a história de vida dos sujeitos participantes da pesquisa, como por meio de: conhecimentos teóricos nas áreas das ciências biológicas e educacionais, os quais apareceram na fala de todos os participantes; possibilidade de maior reconhecimento financeiro, como retratou Anísio e Lúcia; e possibilidade de ingressar na carreira de servidor público como retrata Lúcia. Essas relações nos remetem à ideia de Strazzacappa (2006) refletida no capítulo I, em que a autora defende como papel da universidade o de expandir horizontes e contribuir na formação do/a pesquisador/a, do/a professor/a, do/a criador/a, ou seja, do/a bailarino/a que pensa.

A forma como encontraram para suprir a carência de conhecimentos relativos às DS parece coincidir com a terceira forma de trabalho proposta por Tardif (2014): é o aprendizado por meio de uma relação entre um/a aprendiz e um/a trabalhador/a experiente, observamos isso na fala de Silvana sobre Jaime Arôxa:

Quando eu achei Jaime Arôxa, minha vida mudou porque ele era uma pessoa que dava uma linha de raciocínio didático e pedagógico. Ele não era aquela pessoa que não sabia o que fazia, porque a maioria dos outros professores dançavam com a gente e não falavam da estrutura da dança, o que seria a base, nada. E o Jaime já trazia outra coisa. Eu fiquei com o Jaime tanto tempo a ponto também de querer mudar para lá, mas quando eu conheci a galera de Petrópolis, eu acabei me apaixonando também pelo dançarino e meus planos de ir para o Rio voltaram tudo para cá de novo. (Silvana, 2021)

Nesse cenário, Jaime Arôxa foi uma figura de maior conhecimento sobre as DS por quem Silvana procurou com o objetivo de aprender sobre o ensino das DS. Além de Silvana, Lúcia também recorreu a esse aprendizado:

Conhecer o Jomar Mesquita foi fantástico, a gente fez aquele curso de formação lá. Eu também fiz um curso de formação de professores com Jaime Arôxa, que foi uma experiência fantástica. Eu fui me aperfeiçoando na dança de salão, mas eu já tinha uma bagagem de dança (Lúcia, 2021).

Outros nomes das DS, além de Jaime Arôxa, também foram citados, como Jomar Mesquita. Anísio, Anderson e eu também buscamos conhecimentos sobre as DS com professores/as mais experientes da área, o próprio Jaime Arôxa, além de outros. E foi dessa forma que suprimos as lacunas da graduação em EF com relação aos saberes disciplinares das DS. Nesse contexto, a falta de iniciativas acadêmicas e formadoras das DS nos obrigou a

buscar os saberes disciplinares com uma/a profissional mais experiente na área como a terceira forma de trabalho de Tardif (2014).

Com isso, nossa formação para atuar com as DS se deu a partir de uma combinação entre duas formas de trabalho propostas por Tardif (2014): a segunda em que é necessário um processo de escolarização, que, para nós, foi a graduação em EF, que tem grande importância para nossa identidade profissional, mas que deixou lacunas com relação aos saberes disciplinares das DS; e a terceira forma, uma vez que buscamos suprir as lacunas deixadas pela graduação com um profissional mais experiente que atua na área das DS.

Importante destacar que Dickow (2016), em sua pesquisa sobre formação de professor/a de DS, destaca a importância de Arôxa para as DS e faz um estudo aprofundado sobre a sua atuação como professor e como formador de professores/as. Segundo ela, Jaime Arôxa foi escolhido para a sua pesquisa porque ele é reconhecido como uma referência no meio das DS. Isso ocorre, pois, de acordo com a autora, Arôxa desenvolveu ideias inovadoras relacionadas aos métodos e às práticas de ensino e aprendizagem, além de ser responsável pela formação direta ou indireta de inúmeros professores/as do Brasil.

De acordo com Dickow (2016), Jaime Arôxa desenvolveu técnicas metodológicas para o ensino das DS para aulas com grandes grupos de alunos/as. As técnicas utilizadas por ele funcionaram de tal maneira que são replicadas por vários professores/as em academias de DS em todo país. Arôxa estruturou a aula de DS 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 (DICKOW, 2016, p. 43-44).

Além disso, Muniz (2021) também ressalta a metodologia criada por Jaime Arôxa e a importância dela na história dos/as professores/as de Goiânia, visto que sua dissertação compreende a constituição e as transformações de uma área de trabalho e de sociabilidade relacionadas às DS na cidade de Goiânia.

Essa relação das DS com a terceira forma de labor de Tardif (2014) também pode ser compreendida a partir da importância das escolas livres de dança que Strazzacappa (2006) defende, uma vez que o contato dos sujeitos com esses/as professores/as, referências nas DS, acontecem fora do ambiente da graduação, por meio de aulas nas academias e nos eventos de DS.

Em Juiz de Fora, a professora Silvana representa uma das referências nas DS e, ao longo de sua atuação, também contribuiu com a formação de professores/as da cidade, como ela nos apresenta seu trabalho:

A gente ficou na Tavares Bastos 10 anos que foram intensos demais, porque juntou os dois corpos. E a gente pôde produzir muito... produzir dançarinos, produzir professores, sem ter intenção disso, nenhuma intenção, era mesmo aquela fruição da dança. E nesses 10 anos de escola, fizemos espetáculos e bailes, cada ano em um clube diferente e a gente trouxe muitos professores aqui também. (Silvana, 2021)

Como apresentamos nas biografias dos sujeitos, a atuação de Silvana perpassou a história dos outros 03 sujeitos da pesquisa, na medida em que foi professora dos 03 e inspirou Lúcia a buscar as DS. Indiretamente também participou da minha formação enquanto professora de DS, pois minha professora de DS, a Natália, foi aluna e professora na escola de Silvana antes de criar a Balladines. Além disso, Silvana proporcionou a vinda de muitos/as professores/as de DS para ministrar cursos dessa vertente da dança.

Um aspecto fundamental abordado por Lúcia que precisa ser contemplado na nossa pesquisa é sobre a carência de profissionais que trabalham com as DS e são formados em EF:

Uma coisa que eu acho importante colocar aqui, porque eu acho que na pesquisa é muito importante: quando eu iniciei o projeto (PAFQV/JF) eu falei: olha, eu não dou conta sozinha, eu vou precisar de gente, vou precisar de uma pessoa na *yoga*, vou precisar de uma pessoa na DS... não tinha gente formada em EF com conhecimento, simplesmente não tinha. (Lúcia, 2021).

Nesse contexto da carência de profissionais graduados na área, destacamos o estudo de Iula Lucca *et al.* (2019), porque, apesar de as DS não serem a temática principal, discutiu as vivências em dança durante a formação em EF e se essas vivências influenciaram no interesse dos/as estudantes com relação à dança, sendo que a “Dança de Salão” e o “Forró” apareceram entre as categorias discutidas. De acordo com as autoras, a graduação permitiu o primeiro contato com a dança para a maioria dos graduandos e despertou o interesse para ela.

Nesse sentido, entendemos que a falta de professores/as de EF que atuam nas DS em Juiz de Fora está relacionada com a ausência dessa vertente de dança durante a graduação, uma vez que, pela falta de conhecimento sobre as danças a dois, não existe possibilidade de despertar o interesse dos/as acadêmicas para as DS, como nos mostra o estudo de Lucca *et al.* (2019).

Ademais, escolhemos encerrar esse eixo de discurso com a problemática sobre a carência de profissionais formados com intuito de ressaltar a importância da graduação no sentido de ampliar as possibilidades de atuação, já que, para assumir como um/a professor/a no serviço público, é necessária a graduação em licenciatura, por isso a dificuldade de Lúcia em encontrar profissionais. No próximo eixo discursivo, "Os saberes disciplinares e experienciais", abordamos temas sobre a formação em DS que emergiram nas entrevistas, mas que não estão relacionados à EF.

Os saberes disciplinares e experienciais

[...] toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana (TARDIF, 2014, p.230).

Nessa fala, Tardif (2014) nos convida a refletir sobre o papel dos/as professores/as no processo de construção do conhecimento. Para o autor, as pesquisas que têm como objetivo tratar sobre o ensino precisam estar embasadas em um diálogo fecundo com os/as professores/as, de forma que esses sujeitos não sejam tratados como objetos de pesquisa e sim como indivíduos competentes detentores de saberes específicos ao seu trabalho. Essa fala do autor foi escolhida para começar essa discussão, uma vez que propomos abordar os temas que emergiram nas conversas com os sujeitos e que não se relacionam diretamente à graduação em EF, mas que não poderiam deixar de ser abordados na pesquisa porque estão relacionados à formação e à construção da identidade profissional desses sujeitos.

O primeiro ponto a se considerar é sobre a formação do profissional, a partir do contexto de trabalho do/a professor/a, sobre a necessidade de estar constantemente envolvido com o outro, já que essa profissão envolve atuação com alunos/as. Nesse sentido, observamos a fala:

Quando eu olho e penso na formação de um professor, seja de qual disciplina for, mas aqui a gente está falando especificamente na DS, então, eu vou falar da DS. Eu acho muito importante você não ficar bitolado na técnica, ela precisa existir, ela é importantíssima, mas ela é tão importante quanto você ter uma formação humana, um olhar sensível para o corpo do outro. Olhar e entender o que aquela pessoa está buscando ali, e quando eu falo isso eu trago para contemporaneidade, onde as pessoas estão muito carentes, e quando eu falo das pessoas eu me incluo aí também. A necessidade deste espaço de acolhimento e de afeto, desse espaço de soltura onde a gente possa se expressar livremente (Lúcia, 2021).

As palavras de Lúcia que emergiram na entrevista vão ao encontro de Tardif (2014, p. 267) à medida que, para o autor:

[...] os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, a coletividade, eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos. Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de

alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem.

Ao falar sobre a necessidade de um espaço de acolhimento e de afeto e sobre a importância do/a professor/a de DS ter conhecimento sobre esse aspecto, remete-nos à responsabilidade do/a profissional que trabalha com as DS. De acordo com o levantamento de pesquisas que realizamos sobre as DS nos periódicos da EF, vários artigos apontam benefícios da prática dessa vertente de dança: melhora da autoestima, quebra de bloqueios psicológicos e da timidez (ABREU, 2008); uma atividade prazerosa e que facilita a união e a cooperação (VOLP, 1995); inclusão social (OLIVEIRA, 2009); efeitos na imagem corporal (FONSECA, 2011) e na percepção corporal (FONSECA, 2012). Tendo em vista esses benefícios, a atuação do/a professor/a no cotidiano das vivências das aulas é de extrema importância e responsabilidade para que esse ambiente que emergiu da fala de Lúcia possa existir, e, conseqüentemente, possa-se alcançar todos os benefícios que foram observados nas pesquisas sobre as DS.

Ainda nessa perspectiva do olhar do/a professor/a para o aluno, Lúcia discute sobre a relação entre a técnica no ensino da Dança e a importância do despertar do/a professor/a para a sensibilidade que essa prática pode proporcionar ao/à aluno/a e, com isso, o despertar da sensibilidade para o mundo:

Na formação de professores, acho fundamental a gente trabalhar a sensibilidade, para desenvolver nesses futuros profissionais esse olhar sensível de perceber o outro muito mais do que uma coordenação de braços e pernas, mas perceber como aquele corpo diz e traz coisas, o quanto ele vem carregado de significado e o quanto ele pode mudar e transformar vidas com a dança se ele enxertar o movimento de sentido, ao invés de ficar focado só na técnica. Se ele ficar só na técnica, ele vai ficar só na superfície. Eu acho fundamental isso, porque o mundo precisa dessa sensibilidade, e a dança é um excelente espaço para despertar essa sensibilidade (Lúcia, 2021).

Quando Lúcia fala sobre o olhar sensível do/a professor/a para um corpo que é mais do que uma coordenação de braços, ela nos remete à importância do conhecimento do desse/a educador/a ir além do saber disciplinar das DS, isto é, reporta-nos ao ideal de professor/a proposto por Tardif (2014) que discutimos no capítulo I, em que o autor defende que, além de conhecer profundamente sua disciplina, permite possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os/as alunos/as. Sendo assim, a fala de Lúcia nos mostra a importância desses aspectos do ideal de professor/a para a Tardif (2014) no ambiente de ensino da dança.

Olhando de forma ainda mais profunda, quando ela fala sobre o corpo carregado de significado e sobre a possibilidade de mudança e transformação da vida, remete-nos ao processo de inCORPOração de Daolio (1995), que discutimos em “O Começo...”, visto que, nesse processo, o ser humano vai assimilando e se apropriando de valores, normas e costumes sociais por meio do seu corpo. Dessa forma, a vivência da dança possibilita a transformação desse corpo em um processo de incorporação.

Indo mais além, ela relembra uma passagem da sua história que vivenciou em um momento de aprendizado sobre essa relação entre técnica e sensibilidade:

Eu me lembro muito da fala do Jaime Arôxa, uma vez ele contou que um aluno chegou para ele: “não, eu não gosto de ficar dançando com técnica não, isso fica me prendendo, eu gosto de dançar é do meu jeito.” Aí ele perguntou assim: “mas, qual é o seu jeito?” E a pessoa foi lá e fez o jeito dela. Aí ele foi lá e repetiu o movimento dela e fez também o movimento com a técnica, e disse: “olha, a técnica não te impede de você fazer o seu, ela te dá mais opção de você escolher. Você pode fazer do seu jeito ou com a técnica, ou você pode misturar os dois e criar o seu, então, ela não atrapalha, ela vem para abrir possibilidades.” E é assim que eu encaro também essa questão. (Lúcia, 2021)

Mais uma vez, a figura de Jaime Arôxa aparece na fala dos/as participantes da pesquisa. Nessa perspectiva da importância da técnica a partir da visão de Arôxa, Abreu (2011) realizou sua pesquisa sobre criação nas DS a partir da vivência como aluna e frequentou aulas do professor e de sua equipe. Segundo Abreu (2011, p. 106), “[...] quanto maior o domínio da técnica, quanto mais uma determinada técnica de dança estiver introjetada no corpo da dama e do cavalheiro, maiores as possibilidades de criação. No caso da dança de salão, o par é a unidade criativa.”

Partindo dessa relação, ressaltamos a importância da técnica, que não pode deixar de ser contemplada no ensino das DS, mas, ao mesmo tempo, deve respeitar a sensibilidade da Dança enquanto uma prática que permite a expressão de sentimentos por meio do movimento. Em diálogo com a questão da técnica, destacamos a fala de Anísio:

Eu fiz aula com muitos professores feras que me deram um conhecimento maior do que eu pensei que eu não ia ter. Hoje o grande debate é: Qual é o método que você usa? E simplesmente eu falo assim: o método que eu uso é o meu método e algumas coisas que eu aprendi ao longo da vida... porque hoje a dança de salão ela não tem um método, ela não tem ...eu até falo, quando eu estava com Jaime Arôxa: “Poxa Jaime Arôxa, você é um conhecedor, você tinha que ter alguém do seu lado para produzir um método, ter um livro”.

Anísio nos fala sobre a falta de uma metodologia única para o ensino das DS, sendo que essa carência pode estar relacionada à falta de uma formação formal das DS, como abordamos no primeiro capítulo desta dissertação, com a fala de Dickow (2016), sobre a necessidade das escolas e dos/as professores/as criarem e formularem uma maneira própria de trabalhar devido a essa carência. Além disso, no eixo de discussão sobre Saberes institucionais e curriculares, relacionamos as DS com as três diferentes formas de labor propostas por Tardif (2014) e entre esses diversos caminhos nos quais os/as profissionais podem seguir, entendemos não ser possível estabelecer uma metodologia de ensino único. Nesse sentido, cada professor/a pode desenvolver sua própria metodologia de ensino a partir de sua experiência profissional, como nos fala Tardif (2014, p. 53):

Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

Ademais, mais uma vez, a figura de Jaime Arôxa é citada pelos participantes da nossa pesquisa. Quando Anísio questiona sobre a produção de um livro com a metodologia de Arôxa, ele explicita a ausência da formação acadêmica desse professor, o qual, apesar dela, é referência na DS. Nesse cenário da ausência da produção de um material reconhecido academicamente por Jaime Arôxa, ressaltamos a importância do ensino superior para formar o pesquisador, como defende Strazzacappa (2006) e como discutimos no capítulo I.

Para refletir especificamente dentro dos referenciais sobre as DS, Vecchi (2012) defende as DS como uma área de conhecimento e propõe uma metodologia de ensino das DS.

Para o autor:

Saber o que queremos que o aluno compreenda de um determinado conteúdo, quais os meios de que podemos lançar mão para ajudá-lo a atingir a compreensão de um conhecimento, como delinear os processos para o progresso do aluno sobre um tema, são as questões mais significativas que devem acompanhar o cotidiano de um professor de Dança de Salão. Essas considerações geram reflexões sobre a importância da elaboração das propostas a serem desenvolvidas nas aulas e consolidam os reais valores de se planejar. Certamente, o planejamento de um curso de Dança de Salão, facilitará que os objetivos, conteúdos e estratégias, sejam coerentes com o perfil do aluno que queremos formar (VECCHI, 2012, p.197).

Nesse sentido, o autor reconhece a difícil tarefa de desenvolver propostas metodológicas que sejam coerentes com as necessidades de formação dos/as alunos/as das DS e, nesse contexto, Vecchi (2012) desenvolve uma proposta de método para o ensino das DS. No entanto, essa proposta do autor não atingiu os/as participantes da nossa pesquisa, inclusive eu, que apenas tive contato com a metodologia a partir da pesquisa do levantamento teórico do mestrado. O próprio autor reconhece que sua pesquisa precisa chegar até aos/as professores/as que atuam na área das DS, isto é, é necessária a criação de iniciativas acadêmicas e formativas por meio de instituições de ensino respaldadas para suprir a lacuna da formação desses/as professores/as com relação aos saberes disciplinares das DS.

Tendo em vista essa constatação, da necessidade de iniciativas formadoras voltadas diretamente para os saberes disciplinares das DS, discussão que perpetuou por toda nossa pesquisa, encerramos este capítulo dando ênfase a essa lacuna formativa que precisa ser solucionada. Sendo assim, vamos agora ao Fim...

O Fim...

Eu acho que a formação de professor de DS não termina, que a gente não termina, é um processo contínuo mesmo, não tem como. (Silvana, 2022)

A frase de Silvana nos inspirou para iniciar a última dança desse baile, uma vez que nos remete ao processo de formação nas DS que entendemos não ter fim. A partir da concepção de formação e construção da identidade profissional proposta por Pimenta (2012) e Tardif (2014), em que se dão a partir da prática cotidiana dos/as professores/as por meio dos saberes docentes, enquanto o/a professor/a atuar como professor/a, esse indivíduo continua em processo de formação. Nesse sentido, a fala de Silvana “resume” em uma frase a ideia que buscamos construir na nossa pesquisa.

Em resumo, cabe destacar que a relevância da nossa pesquisa se fundamenta na ausência de iniciativas acadêmicas e formadoras voltadas para os/as profissionais atuantes na área das DS. Nesse contexto, emergiu a nossa questão norteadora: quais são e como se estruturam os saberes docentes que constituem a formação de professores/as de DS de Juiz de Fora graduados/as em EF? Uma vez que não existe o curso superior específico das DS e entendemos que a graduação em Dança no contexto local de Juiz de Fora é de difícil acesso, justificamos nossa escolha pela EF. Indo além disso, identificamos que, no contexto da nossa cidade, professores/as de DS que se formaram em EF, pela minha vivência no ambiente das danças a dois juiz-forano, atuaram como pioneiros/as no ensino dessa vertente de dança na cidade mineira. Dessa forma, propomo-nos a analisar os saberes docentes que constituem a formação de professores/as de DS de Juiz de Fora graduados em EF como principal objetivo da nossa pesquisa.

No contexto do nosso principal objetivo, concluímos que a graduação em EF deixa uma lacuna formativa com relação às DS, visto que não contempla essa vertente da dança com uma disciplina voltada para as danças a dois e nem contempla como um conteúdo na disciplina de Dança. Ao analisarmos a carga horária das disciplinas por meio do histórico escolar dos/as participantes, verificamos inclusive que a Dança é contemplada de forma restrita dentro da grade de disciplinas da graduação em EF cursadas pelos sujeitos do nosso estudo, confirmando a marginalização dessa área de conhecimento defendida por Morandi (2006).

Apesar da lacuna formativa específica dos conhecimentos disciplinares das DS, concluímos que a graduação em EF colaborou tanto no processo de construção de uma identidade profissional dos sujeitos da pesquisa quanto no seu processo formativo. Chegamos a essa conclusão, pois todos/as relataram sobre a importância dos conhecimentos nas áreas das ciências educacionais e biológicas. Indo mais além, o ensino superior permitiu também que ingressassem no serviço público e, também, um maior reconhecimento financeiro. Nesse contexto, ressaltamos mais uma vez a necessidade do ensino superior para formar o que Strazzacappa (2006) definiu como o “bailarino/a que pensa”, uma vez que a graduação se propõe a formar: o/a pesquisador/a, o/a professor/a, o/a criador/a.

Ao nos propormos a entender os aspectos teóricos e a relação entre atuação profissional em DS e processos de formação de professores/as da EF, entendemos que as danças a dois são saberes sociais segundo Tardif (2014), o que nos levou a pensar o processo de formação dos/as professores/as dessa vertente de dança a partir da proposta desenvolvida por esse autor. Dessa forma, completamos que a formação e a construção de uma identidade profissional precisam almejar o ideal de professor/a proposto por Tardif (2014), ou seja, aquele/a professor/a que conhece profundamente as DS, que possui conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia por meio de uma graduação em licenciatura e que também, não somente, desenvolva um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os/as alunos/as. Sobre o saber prático desses sujeitos e sobre a construção da identidade profissional desses/as professores/as, suas narrativas nos permitem interpretar que cada um deles/as desenvolveu sua metodologia de ensino no seu cotidiano de trabalho, visto que não existe uma metodologia para as DS reconhecida formalmente.

Já com relação ao nosso objetivo específico de analisar os processos de formação profissional de professores/as de DS de Juiz de Fora e como esses processos influenciaram na prática desses/as profissionais, relacionamos esses processos às 3 formas de trabalho abordadas por Tardif (2014): a primeira dos ofícios tradicionais, a segunda que é caracterizada pela necessidade de escolarização, e a terceira que é o aprendizado por meio de uma relação entre um/a aprendiz e um/a trabalhador/a experiente.

Entendemos que a formação dos/as professores/as da nossa pesquisa, inclusive a minha, já que me identifico como sujeito da pesquisa, aconteceu por meio da combinação entre a segunda e a terceira formas de trabalho propostas pelo autor. Chegamos a essa conclusão porque reconhecemos que a graduação em EF – que se relaciona com a segunda forma de trabalho – teve um papel fundamental nesse processo, mas que deixou lacunas com

relação aos conhecimentos disciplinares das DS. Com isso, para solucionar essas lacunas, nós buscamos esses saberes mediante ao vínculo com professores/as reconhecidos/as na área das DS, em outras palavras com trabalhadores/as mais experientes na área, o que caracteriza a terceira forma de trabalho de Tardif (2014).

Seguindo o caminho que desenvolvemos em nossa pesquisa, conhecemos as histórias de vida pessoal, escolar e acadêmica de professores/as de DS de Juiz de Fora graduados/as em EF. Esse é ponto fundamental para construção do nosso estudo porque nesse momento, em que relatamos as biografias dos sujeitos da pesquisa, entendemos que os/as professores/as participaram ativamente do processo de construção do conhecimento e não atuaram apenas como objetos de pesquisa, já que foram livres para dividir conosco sua história a partir daquilo com que se sentiram à vontade. Exaltou-nos a importância dessa forma metodológica, pois emergiu das entrevistas assuntos que foram muito relevantes para o nosso estudo, em outras palavras, discutimos a questão da técnica, da sensibilidade e da necessidade de se construir uma metodologia própria de trabalho, por exemplo.

É importante destacar também algumas limitações do nosso estudo, como o número de participantes. Em Juiz de Fora, o número de professores/as de DS é muito maior do que o número de participantes da nossa pesquisa, assim como mostramos no capítulo II. Isso ocorreu, pois o processo de construção dos dados demanda um tempo longo, já que é necessário gravar, transcrever e devolver a transcrição para o participante. Tendo em vista o prazo do curso de um mestrado, tivemos que restringir o número de participantes. Com isso, ficou inviável convidar para a pesquisa os/as professores/as que não são formados/as em EF. Além disso, uma outra limitação foi deixar de discutir assuntos no texto da dissertação que emergiram nas entrevistas, como as relações de gênero, já que optamos por manter o foco nos saberes docentes.

A partir dessas limitações, surgem as sugestões de trabalhos sobre as DS os quais dialogam com a nossa pesquisa. Uma dessas que podemos registrar aqui é a comparação da formação profissional dos/as professores/as de DS graduados/as em EF com a dos/as não graduados/as. Uma outra sugestão que dialoga com a nossa pesquisa é analisar a formação profissional dos/as professores/as de DS graduados/as em Dança: como as DS são abordados no curso superior em Dança?

Sendo assim, com esse texto, “O Fim...”, encerramos nossa pesquisa, e, pensando em todo nosso trabalho, encerro também uma enorme etapa da minha história de vida que pude compartilhar com vocês. Como todo pesquisador/a, almejamos que esse texto possa ser

inspiração para que surjam outras pesquisas sobre as DS, pois o amor pelas danças a dois é contagiante.

Referências

ABREU, Everton Vieira; PEREIRA, Luciane Terezinha Zermiani; KESSLER, Edio José. Timidez e motivação em indivíduos praticantes de dança de salão. **Conexões**, Campinas, v. 6, p. 649-64, 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637865>. Acesso em: 21 jun. 2022.

ABREU, Fernanda Ferreira de. **A mulher na Dança de Salão**: sociabilidade, ensino e criação. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

ALMEIDA, Rogério; LIMA, Anna Carolina F. Implicações do pensamento machadiano para o campo educacional: um estudo do elemento trágico no conto “Terpsícore”. **Machado de Assis Linha**, São Paulo, v.8, n.16, p. 27-39, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mael/a/ghSBgrYSrYJbN8vHgRfZzyH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2023.

À Procura da Felicidade. Direção: Gabriele Muccino. EUA, Columbia Pictures, 2006. 1 filme (117 min), son. Color.

BOCALINI, Danilo S.; SANTOS, Rodrigo N.; MIRANDA, Maria L. J. Efeitos da Prática de Dança de Salão na Aptidão Funcional de Mulheres Idosas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 15, n. 3, p. 23-29, 2007. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/756>. Acesso em 08.04.2020. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 114p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC; CONSED; UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. e-Mec. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 maio 2022.

BRASILEIRO, Livia Tenório. Ensino da Dança na Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n. 4, p. 519-528, out./dez. 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2140/1912>. Acesso em: 03 jul. 2022.

CARDOSO, Allana A. *et al.* Associated factors and profile of injuries in professional ballroom dancers in Brazil: a cross-sectional study. **Motriz**, Rio Claro, v.26, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/RG6ycq7XFLrRzyFxLsZyXCb/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 23 mar. 2023.

CARDOSO, Allana A.; SILVA, Jaqueline da; RESENDE, Rui. Corpos que dançam: a significação do corpo no dançar a dois. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v.25, n.01, p. 74-89, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/11604/8070>. Acesso em: 23 mar. 2023.

CASTELLANI, Rafaela A. et al. Análise do equilíbrio dinâmico em praticantes de balé clássico, de dança de salão e de não praticantes de dança. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 4, p. 597-607, set./dez. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&-pid=S1983-30832014000400597. Acesso em: 10 fev. 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física** – São Paulo: Cortez, 1992.

DAL CIN, Jamile; KLEINUBING, Neusa D. Dois pra lá e dois pra cá: as possibilidades da dança de salão nas aulas de educação física no ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, p. 796-807, out./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feff/article/view/29161>. Acesso em: 17 abr. 2020.

DANÇA comigo?. Direção: Peter Chelson. EUA, Disney/Buena Vista, 2004. 1 filme (106 min), son. Color.

DICKOW, Kátiusca Marusa Cunha. **Características que definem o ser professor de Dança de Salão**: uma relação de saberes. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6603>. Acesso em: 21 fev. 2021.

DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo para a cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.2, n. 2, p. 24-28, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2184/0>. Acesso em: 03 jul. 2022.

Fama. Direção: Alan Park. EUA, Warner Home Vídeo, 1980. 1 filme (135 min), son. Color.

FÉLIX, Jeane. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. Cap. 6. p. 135-154.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997. 229 p.

FONSECA, Cristiane; C., GAMA Eliane F. A imagem corporal na dança de salão. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, Brasília, v. 19, n. 3, p. 37-43, 2011. Disponível em <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/2176>. Acesso em: 10 fev. 2020.

FONSECA, Cristiane C.; VECCHI, Rodrigo L.; GAMA, Eliane F.. A influência da dança de salão na percepção corporal. **Motriz**, Rio Claro, v. 18 n. 1, p. 200-207, jan./mar. 2012.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v18n1/v18n1a20.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

FRANCO, Neil *et al.* **Espetáculo Itinerante**: história das danças de salão. Nova Xavantina: Pantanal, 2021. 70 p. (As Raízes dos Ritmos: v. 1). Disponível em: <https://editorapantanal.com.br/ebooks/2021/espetaculo-itinerante-historia-das-dancas-de-salao-as-raizes-dos-ritmos-volume-i/ebook.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

FRANCO, Neil *et al.* Vamos Dançar?: Danças de Salão, Educação Física e Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, p. 451-480, jul./set., 2022. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15744>. Acesso em: 28 jan. 2023.

FRANCO, Neil. Autobiografia de um “Pés de Valsa”: a construção do artista-professor-formador em Danças de Salão. **Arquivo em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 176-201, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/Biografia/pdf%20DS%20biografia>. Acesso em 23 maio 2023.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Pesquisa no acervo geral de obras. Disponível em: https://acervo.bn.gov.br/sophia_web/Resultado/Listar?guid=1656885447021. Acesso em 03 jul. 2022.

GADOTTI, Moacir. A questão da Educação formal/não-formal. **Institut International Des Droits De L'Enfant**, Sion, p.1-11, 2005. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305943/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GOMES, Camilla R. et al. Fatores associados à prática de dança de salão em idosos residentes na comunidade: dados do Fibra Polo Unicamp. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 589-601, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/170207/160918>. Acesso em: 06 jul. 2020.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2005. 203 p.

GRANGEIRO, Marcelo. **Ai, pisaram no meu pé!** Um novo conceito em aprendizagem e ensino na dança de salão. São Paulo: Scortecci, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Tradução de Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423/5390>. Acesso em: 07 dez. 2022.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da Estrela**: edição com manuscritos e ensaios inéditos. Rio de Janeiro: Rocco, 2017. 214 p.

LUCCA, Iula Lamounier. A contribuição das vivências em dança na formação dos docentes em Educação Física. **Pensar a Prática**. Goiânia, v.22, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/49360>. Acesso em: 25 jul. 2022.

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

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral de Vida: como fazer, como pensar**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. 303 p.

MORAIS, Flávio C. de. Efeito hipotensor e melhora na aptidão aeróbica de idosas que participam de exercícios envolvendo danças de salão. **Arquivos em movimento**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 124-142, Jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/17233/pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.

MORANDI, Carla. A dança e a educação do cidadão sensível. In: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. 4.ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 71-125.

MUNIZ, Andrea Palmerston. **Performando para existir: nuances históricas da profissionalização das danças de salão em Goiânia - 1990-2020**. 2021. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11073937. Acesso em: 19 jul. 2022.

NUNES, Bruno Blois; NASCIMENTO, Flávia Marchi. Produção de conhecimento sobre Danças de Salão: um levantamento de livros, teses e dissertações no Brasil. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, v. 41, n. 41, p. 01-20, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/701>. Acesso em: 05 jul. 2022.

NUNES, Mário L. F.; ZAMBON, Ricardo H. É proibido cochilar: os significados das práticas corporais do forró universitário como contribuição para o currículo cultural da Educação Física. **Conexões**, Campinas, v. 16, n. 4, p. 565-581, out./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8652583/18839>. Acesso em: 02 de jul. 2020.

PAULA, Otávio R. et al. Carga física da dança esportiva em cadeira de rodas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, n. 19, v. 1, p. 11-19, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/1903/1846>. Acesso em: 15 fev. 2020.

PERNA, Marco Antônio. **Samba de Gafieira: a história da dança de salão brasileira**. 2.ed. Rio de Janeiro: O Autor, 2001. 209 p.

PILAR, Lais S.S. et al. Biomecânica da dança de salão: adaptações corporais com diferentes calçados. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.31, n. 01, p. 1-10, 2020. Disponível

em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/46210>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 1. p. 15-38.

OLIVEIRA, Sandra R. G. et al. Espaço interpessoal da dança de Salão. **Motriz**, Rio Claro, v. 8, n. 2, p. 1-5, 2002. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/08n2/SOliveira.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

OLIVEIRA, Raphael G.; TOLOCKA, Rute E. Inclusão social e pessoas que participam de bailes em uma instituição de longa permanência para idosos. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 85-96, jan./mar. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis>. Acesso em: 10 fev. 2020.

QUADROS JÚNIOR, Antônio C.; VOLP, Cátia. Forró Universitário: a tradução do forró nordestino no sudeste brasileiro. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n.2, p. 127-130, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n2/12JAC.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

QUADROS JÚNIOR, Antônio C. et al. Caracterização do Xote e o Baião dançados no interior do Estado de São Paulo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 233-247, jul./set. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2347>. Acesso em: 22 jan. 2020.

RIED, Betina. **Fundamentos da dança de salão**: Programa Internacional de Dança de Salão. Londrina: Midiograf, 2003. 203 p.

ROSA, Marcelo Victor da; MEZA, Eduardo Ramirez.; PEREIRA, Marcos Nathaniel. Um baile interseccional: o sujeito pluridanzante nas danças de salão. In: Vera Lúcia Ferreira Vargas; Iára Quelho de Castro; Miguel Rodrigues de Sousa Neto. (Org.). **Diferenças & alteridades**: abordagens e perspectivas dos estudos culturais. 1ed.Campo Grande: Editora UFMS, v. 1, p. 248-279, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.40, jan./abr. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12> . Acesso em 27 de novembro de 2020.

SHIBUKAWA, Rodrigo M. et al. Motivos da prática de dança de salão nas aulas de educação física escolar. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 19-26, jan./mar. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-5092011000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 mar. 2020.

SIQUEIRA, Leonardo Pádua. **O Tango Livre**: considerações de um tanguero (dançarino e professor) ao método de rodolfo dinzel. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5989778. Acesso em: 19 jul. 2022.

SOUZA, Nilza C. P.; CARAMASCHI, Sandro. Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 17 n. 4, p. 618-629, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n4/a06v17n4.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

SOUZA, Edilson Fernandes de. Tese autobiográfica: os procedimentos para o constructo do "eu" fonte. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 14, p. 777-795, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7815>. Acesso em: 14 dez. 2022.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. 4.ed. Campinas: Papirus, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p.

TREVISAN, Priscila R. T. C.; SCHWARTZ, Gisele M. Percepção subjetiva da criatividade na dança esportiva: perspectiva de árbitros e treinadores experientes. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, v. 26, n. 3, p. 96-113, jul./set. 2018. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/7949>. Acesso em: 04 abr. 2020.

VALLADÃO, Rafael; FIDELIS, Maurício. O xaxado como dança dionisíaca a partir da filosofia Nietzscheana. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 2, p.274-279, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n2/06.pdf>. Acesso em: 20 abr.2020.

VECCHI, Rodrigo Luiz. **O ensino da Dança de Salão pautado na teoria do “Teaching for Understanding” (TfU)**. 2012. 215 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/2012/190.php. Acesso em: 19 jul. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: VEIGA-NETO, Alfredo *et al.* **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. Cap. 1. p. 23-38.

VOLP, Catia Mary. A Dança de Salão como um dos conteúdos de dança na escola. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.1, p. 215-20, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/20757>. Acesso: 21 jun. 2022.

VOLP, Catia Mary; DEUSTCH, Silvia; SCHWARTZ, Gisele M. Por que dançar? Um estudo comparativo. **Motriz**, v.1, n.1, p. 52-8, 1995. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/962>. Acesso em: 21 jun. 2022.

ZANIBONI, Lilian; CARVALHO, Armando G.. Dança de salão: uma possibilidade de linguagem. **Conexões**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 86-102, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conex.v5i1.8637981>. Acesso em: 07 fev. 2020.

ZANIBONI, L. F., RODRIGUES, J. A. Dança de salão: inclusão social e realização pessoal. **Conexões**, Campinas, v. 11, n. 2, 223-239, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637625/pdf>. Acesso em: 09 fev. 2020.

Apêndice A

Roteiro de Entrevista

O primeiro contato com as DS;

Os significados das DS em sua vida;

A formação como professor de DS;

A prática profissional com as DS;

O processo de escolha do curso superior;

A relevância do ensino superior de Educação Física (EF) para sua prática das DS.

Apêndice B



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa A formação de professores de Danças de Salão de Juiz de Fora - MG: histórias de vida. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a escassez de estudos sobre a formação de professores de danças de salão. Nesta pesquisa pretendemos descrever, analisar e problematizar os significados da formação superior em Educação Física para profissionais atuantes na área de Danças de Salão de Juiz de Fora, Minas Gerais.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: Entrevista e será solicitado o registro como fotos, imagens ou reportagens que sejam significativos na sua trajetória com a dança. A entrevista será transcrita devolvida a você para que avalie a veracidade do que foi transcrito, fazendo alterações caso acredite necessário. Esta pesquisa tem alguns riscos Mínimos que envolvem a integridade psicológica, emocional ou intelectual e a possibilidade de identificação dos envolvidos na pesquisa. Assim, a fim de amenizar esses riscos serão respeitados os pressupostos éticos de pesquisa, será mantido sigilo sobre a sua identificação e suas informações com técnicas de anonimato e a possibilidade de interrupção ou cancelamento da participação na pesquisa caso seja solicitado. Um benefício da pesquisa seria o registro de um contexto de pesquisa ainda não investigado, uma vez que há poucos referenciais que tratam da formação docente em Dança, incluindo as Danças de Salão. Assim, esta pesquisa pode contribuir para a ampliação do campo reflexivo e teórico nesta área de conhecimento, podendo colaborar, a longo prazo, na estruturação de políticas públicas com foco na formação docente.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 .

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

Annelise Gomes de Paiva
Campus Universitário da UFJF
Faculdade de Educação
CEP: 36036-900
Fone: 32 988050345
E-mail: annelisegaiva@yahoo.com.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufff.edu.br

Apêndice C



TERMO DE CONSENTIMENTO DE UTILIZAÇÃO DO NOME

Eu, _____,
 portadora do RG: _____ e CPF: _____ me
 disponibilizei a participar voluntariamente como colaborador/a da pesquisa intitulada A
 formação de professores/as de Danças de Salão de Juiz de Fora - MG: histórias de vida, sob a
 responsabilidade da pesquisadora Annelise Gomes de Paiva e do pesquisador Neil Franco
 Pereira de Almeida, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
 Federal de Juiz de Fora.

Essa pesquisa tem como objetivo principal descrever, analisar e problematizar a
 relevância da formação superior em EF para profissionais atuantes na área de DS de Juiz de
 Fora, Minas Gerais.

Em razão da possibilidade contribuir para construção de um conhecimento que
 ressaltará temáticas como docência e formação profissional em Danças de Salão, autorizo que
 seja utilizado na pesquisa o meu
 nome: _____.

Essa foi uma solicitação da maioria das/os colaboradoras/es dessa pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2023