

CHRISTIANE GUIMARÃES DE ARAÚJO

**A FORMAÇÃO EM ARTES CÊNICAS (TEATRO E DANÇA):
CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO E O BEM-ESTAR DOS
PROFESSORES DE ARTE DE CAMPO GRANDE/MS.**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS**

CHRISTIANE GUIMARÃES DE ARAÚJO

**A FORMAÇÃO EM ARTES CÊNICAS (TEATRO E DANÇA):
CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO E O BEM-ESTAR DOS
PROFESSORES DE ARTE DE CAMPO GRANDE/MS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr^a. Flavinês Rebolo



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2014**

Ficha catalográfica

Araujo, Christiane Guimarães de
A663f A formação em artes cênicas (teatro e dança): contribuições para o trabalho
e o bem-estar dos professores de arte de Campo Grande/MS / Christiane
Guimarães de Araujo; orientação, Flavinês Rebolo 2014.
133 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande, 2014.

1. Professores de arte – Formação 2. Arte na educação 3. Teatro na
educação 4. Professores – Satisfação no trabalho I. Rebolo, Flavinês
II. Título

CDD – 370.71

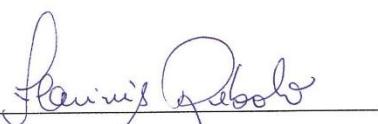
**“A FORMAÇÃO EM ARTES CÊNICAS (TEATRO E
DANÇA): CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO E O
BEM-ESTAR DOS PROFESSORES DE ARTE DE CAMPO
GRANDE/MS”**

CHRISTIANE GUIMARÃES DE ARAÚJO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Flavinês Rebolo- UCDB



Profª. Drª. Márcia Maria Strazzacappa Hernadez - UNICAMP



Profª. Drª. Ruth Pavan - UCDB



Campo Grande-MS, 02 de outubro de 2014.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu eterno pequeno Felipe.
Um presente divino, que com sua sensibilidade me
deu força para conquistar mais essa jornada, e para
muito além dela...

Agradecimentos

À luz universal...

Aos meus pais, grandes exemplos, em minha vida, de amor, garra e determinação.

Ao meu filho Felipe de Araújo Gmeiner, pelo carinho e pela paciência em muitos momentos que não pude estar contigo.

À orientadora deste trabalho, Professora Doutora Flavinês Rebolo, pela confiança depositada e por possibilitar-me seguir este caminho, há muito tempo desejado.

As professoras Marcia Strazzacappa e Ruth Pavan, que gentilmente aceitaram meu convite, em participar como minhas bancas de avaliação nesse presente trabalho, dando suas preciosas contribuições. Meu eterno agradecimento e respeito!

À minha amiga Gabriela Salvador, companheira de muitas dores e amores. Que esteve presente o tempo todo dessa trajetória, dando-me força e ajudando-me com a leitura atenciosa deste meu material.

Aos meus irmãos Ewerton e Emerson, por vibrarem com minhas conquistas e por me darem apoio para continuar sempre.

À amiga Paula Bueno, por contribuir com seu conhecimento em design gráfico criando as ilustrações, tornando esse trabalho mais sensível.

Aos professores Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, que colaboraram com seus conhecimentos, para que eu pudesse construir este texto: José Licínio Backes, Marta Brostolin, Mariluce Bittar (*in memoriam*). E em especial à professora Cida Perrelli que ajudou-me na reta final desse trabalho, com suas correções, generosidade e sensibilidade, tornando-o um trabalho mais conciso e rigoroso cientificamente.

Aos amigos e professores da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, curso de Artes cênicas e Dança, que me receberam com carinho e me ensinaram muito neste tempo de convivência.

Aos meus alunos de teatro e dança, que são a grande motivação para o desenvolvimento deste trabalho.

Artistarias...

Artistar. Verbo que se move na arte e a faz mover-se ao impensado.

Artistarias, lugar, lugar de passagem, de fluxos inusitados entre arte e educação.

*Invenções, criações, experimentações que articulam e rearticulam modos de ensino
em dança e teatro.*

*Ensinos entre corpo e espaço, corpo e tempo, corpo e memória, corpo e cidade,
corpo e política que potencializem as relações da arte no mundo.*

Um mundo como encontro de corpos e os corpos como linguagens poéticas.

*Enfim, configurações estéticas e políticas a artistar processos pedagógicos, abrindo
um lugar possível para a docência artista do artista docente.*

(GONÇALVES, T.; BRIONES, H.; PARRA, D.; VEIRA C., 2012)

ARAÚJO, Christiane Guimarães de. *A formação em Artes Cênicas (Teatro e Dança): contribuições para o trabalho e o bem-estar dos professores de arte de Campo Grande*, MS. Campo Grande, 2014. 133 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco, 2014.

RESUMO

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Teve por objetivo analisar como o curso de Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) contribuiu com os professores de Arte da educação básica em Campo Grande, Mato Grosso do Sul na melhoria do seu trabalho e na construção de seu bem-estar docente. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, com os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e documental (para contextualizar o curso em questão), além de questionários (para traçar o perfil dos alunos do curso) e entrevistas semiestruturadas com três desses alunos que já atuavam como docentes nas escolas (com vistas a identificar como a formação oferecida pela UEMS está influenciando ou não a sua prática docente) e também a utilização da escala de Satisfação no Trabalho (para investigar o nível de satisfação as dinâmicas que constituem o bem-estar no trabalho). Os teóricos utilizados para discutir a questão do bem-estar docente foram: Mihaly Csikszentmihalyi, Martin Seligman, Saul Jesus e Flavinês Rebolo; para refletir sobre a formação e o trabalho docente foram Maurice Tardif , Antônio Nôvoa, Francisco Imbérnon, entre outros; e para a linguagem das Artes: Marcia Strazzacappa, Duarte Júnior e Ana Mae Barbosa. A pesquisa mostra que, na visão dos alunos, o Curso contribuiu para a melhoria da sua prática e que se sentem mais satisfeitos e confiantes como professores por terem ampliado seus conhecimentos para o trabalho na escola. Com este estudo tem-se a expectativa de colaborar para com a ampliação do campo científico das pesquisas sobre a formação de professores, de bem-estar no trabalho docente e da Dança para o contexto escolar.

Palavras-chave: bem-estar docente; trabalho do professor de arte; docência em arte; dança e teatro na educação; formação continuada.

ARAÚJO, Christiane Guimarães de. Training in Performing Arts (Dance and Theatre): contributions to the work and the welfare of art teachers from Campo Grande, MS. Campo Grande, 2014. 133 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco, 2014.

ABSTRACT

This work is linked to the search "Pedagogical Practices and their relations with the Teacher Training" insert in Program of Postgraduate Education - Masters and Doctorate from the Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). It aimed to analyze how the course of Performing Arts and Dance at Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) contributed for the Art teachers of basic education in Campo Grande, Mato Grosso do Sul in improving their work and building their teacher welfare. Then, to get there, we developed a qualitative approach, with the following and methodological: bibliographical and documentary research (to contextualize the course in question), and questionnaires (to profile the students of the course) and semi-structured interviews with three of these students already working as teachers in schools (in order to identify as to how the training offered by the UEMS is influencing or not their teaching practice, the level of satisfaction with their work and the dynamics that constitute the welfare at work. The theorists used to discuss the issue of teachers' welfare were: Mihaly Csikszentmihalyi, Martin Seligman, Saul Neves de Jesus and Flavinês Rebolo; to reflect on the training and teaching work were Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, Francisco Imbernon, among others; and for language arts and education: Marcia Strazzacappa, Duarte Jr and Ana Mae Barbosa. This research shows that, in the view of the students, the course helped to improve their practice and they feel more satisfied as teachers because they have expanded their knowledge while they are working in a school. This study has the expectation to collaborate with the expansion of the scientific field of research on teacher education, welfare in teaching and dance for the school context .

Keywords: teacher welfare; work of art teacher; teaching in art ; dance and theater in education; continuing education .

Lista de Figuras

Figura 1:	Arvore da Dança	30
Figura 2:	Modalidades de Formação em Dança no Brasil	34
Figura 3:	Situações em que ocorre a Dança na Escola	42
Figura 4:	Saberes docentes conforme Tardif (2004)	46
Figura 5:	Os cinco pressupostos da Formação Docente	47
Figura 6:	Dimensões da Formação Permanente de Professores	49
Figura 7:	Evolução da implantação dos cursos de graduações em Dança (1955-2013)	54
Figura 8:	Corpo docente do curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS vigente em 2014	64
Figura 9:	Ações extracurriculares do curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS de 2014	66
Figura 10:	Algumas atribuições do professor de Arte na Escola	79
Figura 11:	Procedimentos Metodológicos da Pesquisa	93
Figura 12:	Situação trabalhista dos sujeitos da pesquisa	104
Figura 13:	Formação dos sujeitos em Dança e seus primeiros trabalhos atuando como docentes	109
Figura 14:	Arvore da Dança nos três contextos de ensino	123

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABRACE	Associação Brasileira de Artes Cênicas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BCSP	Balé da Cidade de São Paulo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FAP	Faculdade De Artes do Paraná
IES	Instituição de Educação Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SESU/MEC	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFFN	Universidade Federal Fluminense em Niterói/RJ
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP	Universidade São Paulo
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFGD	Universidade da Grande Dourados
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

Lista de Quadros

- Quadro 1:** Matriz curricular do curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS. 63
- Quadro 2:** Matriz curricular do curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS, proposta para entrar em vigor a partir de 2015. 69

Lista de Gráficos

- Gráfico 1:** Faixa etária dos acadêmicos do curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS no ano de 2013. 99
- Gráfico 2:** Como os acadêmicos se autonomeavam antes de ingressarem no curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS (2013) 101
- Gráfico 3:** Tempo de prática artística em Dança e Teatro dos acadêmicos do curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS (2013) 101

Anexos

- Anexo 1:** Documento de reconhecimento do curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS emitido pelos avaliadores enviados pelo MEC.
- Anexo 2:** Escala de Satisfação no Trabalho

Apêndices

Apêndice 1: Questionário Sóciodemográfico

Apêndice 2: Roteiro das Entrevistas

Sumário

INTRODUÇÃO	18
<i>7 e 8, começamos...</i>	
CAPÍTULO 1	27
<i>Quando os refletores se acendem...</i>	
A Formação em Dança no Contexto Brasileiro	
1.1. A importância da arte da Dança	29
1.2. A formação em Dança em diferentes espaços educativos	31
1.2.1 A educação não-formal em Dança	35
1.2.2 A educação informal em Dança	36
1.2.3 A educação formal em Dança	39
1.3. A Formação Profissional do Professor	45
1.4. A Formação inicial do professor de Dança no Brasil: um breve histórico dos cursos de graduação que oferecem esta linguagem.	52
1.5 A Graduação de Artes Cênicas e Dança da UEMS	57
1.5.1. A implantação do curso	57
1.5.2. O currículo do curso	59
CAPÍTULO 2	73
<i>“Artistando” o trabalho docente...</i>	
O Trabalho do Professor de Arte nas Escolas de Educação Básica e o seu Bem-estar Docente.	
2.1 “Inhos” e “inhas”: o trabalho do professor Arte na escola	76
2.2. O mal estar no trabalho dos professores de Arte	80
2.3 Trabalho e o bem-estar docente	83

CAPÍTULO 3	90
<i>Fizemos assim...</i>	
Metodologia da Pesquisa	
CAPÍTULO 4	98
<i>Chegamos aos seguintes resultados...</i>	
Resultados e Discussões	
4.1 Perfil sociodemográfico dos estudantes do Curso	99
4.2 Ouvindo os acadêmicos-professores sobre suas formações e trabalho docente.	102
4.2.1- O perfil dos acadêmicos-professores	103
4.2.2- Os fatores de satisfação e insatisfação com trabalho.	104
4.2.3- Formação inicial e docência	106
4.2.4- Percepções sobre o curso de Artes Cênicas e Dança	115
4.2.5 - Trabalho e Bem-estar docente.	118
SÍNTESSES E REFLEXÕES FINAIS	121
<i>Enfim...</i>	
REFERÊNCIAS	130
<i>Quem nos disse...</i>	
APÊNDICES e ANEXOS	137

Introdução

7 e 8, começamos...

O aprendizado real ocorre quando o corpo todo aprende
(GREINER, 2013, p.192)

Cavar espaços e tempos possíveis com outras formas de ver e atuar com a arte da dança e com a educação em nosso país é colocar-me no lugar de pensar e de criar maneiras para continuar inventando o mundo. Porém, esse exercício do pensar não pretende aqui sanar a angústia do não saber, mesmo porque a busca pelo conhecimento e por entrelaçamentos sempre foi o que mais me impulsionou a viver, a pesquisar e a ministrar aulas.

Ao longo da minha carreira, questionamentos acerca do que é ser artista-docente, professor-pesquisador em arte, arte-educador, entre tantas outras terminologias, impulsionaram-me a cada dia buscar algumas respostas e caminhos. Em vários momentos, percebia-me em todas elas e, em outros, nelas mesmas mas de modo diferente.

Quando conheço pessoas que não são da área artística, observo expressões de espanto e de surpresa quando falo que sou graduada em Dança. Mesmo com um percurso de quase 60 anos de existência dessa graduação no país, ainda ouço: “*Nossa, que diferente! Não sabia que existia!*”. E eu sempre respondo, brincando: “*Pois é, existe, e eu fiz!*” Vivenciando essas situações, sempre me questionava sobre o que falta no campo da dança para que as pessoas percebam a importância dessa arte como área de conhecimento, como uma área tão essencial à formação do indivíduo como tantas outras.

E foi em busca dessa resposta que cheguei até aqui. Por acreditar que a pesquisa científica poderia me ajudar a propagar, a intervir, a conceituar, a argumentar e, mais que tudo, a colaborar para que a formação em Dança fosse valorizada em nosso país é que resolvi investir nesse caminho.

Assim como muitas meninas da minha geração, iniciei meus estudos em Dança, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, desde muito nova, aos sete anos. Naquela época, existiam poucos estilos de dança a serem ensinados às crianças, mas, de qualquer forma, o fato de viver na arte e com arte alimentava-me, fazia sentir-me viva.

E com a docência não foi diferente. Comecei a ministrar aulas quando era ainda adolescente e, mesmo não sabendo elaborar bem minhas ações e pensamentos acerca do que vinha a ser um professor de dança, investigava não só o que eu teria de ensinar, mas também *como* eu faria para que minhas alunas sentissem o prazer de viver *na* dança/arte e *com* a dança/arte como eu sentia.

Em busca de construir as bases necessárias para a realização do meu trabalho, fiz graduação em 1996 na Faculdade de Artes do Paraná, concluindo o curso em 1999. Posteriormente, em São Paulo, onde vivi por 11 anos, cursei pós-graduação *lato sensu* em Arte Integrativa na Universidade Anhembi Morumbi. A proposta do curso era o entrelace da Arte com a Psicologia.

No decorrer desses 16 anos longe de Campo Grande/MS, pude fazer muitas experiências com a minha profissão e vivê-la intensamente! Trabalhei porque precisava custear minhas despesas, trabalhei também sem ter retorno financeiro, trabalhei por prazer, trabalhei com uma pontinha de sofrimento, mas sempre porque amava o que fazia. Enfim, mergulhei profundamente nas possibilidades que a arte, a dança, a produção cultural e a coordenação de projetos artísticos educacionais puderam me proporcionar.

Retornando a Campo Grande, em 2011, procurei entender como estava a cidade no cenário artístico, cultural e educacional. Ainda em 2011, fui convidada a atuar na Graduação de Teatro e Dança da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e, posteriormente, em 2012, na Graduação de Teatro na Universidade da Grande Dourados (UFGD).

Desde então, passei a atuar nos dois cursos na área de Artes Cênicas existentes no Estado: na UEMS – unidade de Campo Grande – que se propõe a formar o aluno para atuar na docência com duas linguagens da arte (Teatro e Dança - Licenciatura) e na UFGD, em Dourados, que propõe o curso de Teatro, com opção entre Bacharelado e Licenciatura a ser escolhida pelos acadêmicos no terceiro ano do Curso.

Nesse contexto, trabalhando em duas cidades diferentes, eis que me encontro novamente com o entrelaçamento da Arte-Educação-Psicologia. Foi um feliz reencontro, ou melhor, um encontro reconfigurado para melhor.

Ministrando as disciplinas de Dança, Educação, História do Ensino das Artes no Brasil, Metodologia de Ensino para Dança, Composição Coreográfica, Técnicas e Poéticas do Corpo e Estágio de Licenciatura, pude me aproximar um pouco mais da realidade do ensino da Arte nas escolas.

Nessa aproximação, verifiquei que grande parte dos alunos, mesmo sabendo que as licenciaturas formavam professores para a educação básica, não se mostrava interessada em trabalhar em escolas. Identifiquei também que vários acadêmicos estavam cursando a sua segunda graduação e que já atuavam como docentes nas escolas. Esses alunos (que denominarei de ora em diante de “acadêmicos-professores”) estavam descontentes com o seu trabalho, frustrados com a disciplina de Arte e, de certa forma, desmotivados a continuarem no Curso. Relatavam que a graduação lhes proporciona uma grande realização pessoal, mas que não conseguiam atuar no ensino formal de acordo com o que é discutido na graduação. Em outras palavras, o conhecimento científico ensinado encontrava-se distante da realidade escolar.

Vivenciando essa experiência de ser docente num curso da área das Artes e a angústia com os relatos das insatisfações dos acadêmicos-professores em relação às escolas, meu pensamento sobre a Dança e sobre o seu ensino foi sendo cuidadosamente construído, desconstruído e reconfigurado.

Querendo compreender melhor como se configurava o trabalho docente desses acadêmicos-professores e a importância do Curso na sua prática, fui em busca de algumas respostas no Mestrado em Educação.

A intenção de pesquisa apresentada no processo seletivo do Mestrado foi sendo modificada à medida que me aprofundava nos estudos. Na elaboração do projeto definitivo, permaneci com a ideia de ter como sujeitos da pesquisa os alunos da graduação e de ter como lócus da pesquisa um dos cursos nos quais atuava. Qual deles escolher?

Em diálogo com a orientadora, optamos pelo curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS em função dos seguintes motivos: O primeiro deles está relacionado à minha experiência no Curso. Desde o segundo ano de existência do Curso faço parte da equipe docente, não apenas ministrando disciplinas, mas diretamente envolvida na

sua implantação e no atual momento de reformulação do Projeto Pedagógico. Outro fator que influenciou essa escolha foi o fato de eu ter a minha formação inicial na área da Dança, o que me fazia sentir em melhores condições para construir o corpo teórico e analisar os dados da pesquisa. E por último, não menos importante, é que esse Curso é o único no Estado de Mato Grosso do Sul a oferecer a linguagem da Dança na graduação, mesmo sendo em uma proposta bivalente (Dança e Teatro). Interessava-me muito saber se essa bivalência, como proposta de formação, realmente se concretiza no curso e nas vivências dos acadêmicos-professores em suas realidades no trabalho na escola.

O Curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS tem como característica ser “bivalente”, isto é, contempla duas linguagens artísticas (Teatro e Dança) no seu currículo. Essa bivalência ou hibridismo de linguagens apresentava-se como um perfil novo nas licenciaturas em Arte do país, pois, em outras instituições existem cursos polivalentes ou então voltados especificamente para uma só linguagem. Diante disso, uma dúvida se instaurou: a pesquisa contemplaria ambas as linguagens do Curso ou apenas uma delas? Em diálogo com a orientadora, optamos por direcionar o estudo para a linguagem da **Dança**. As justificativas para essa opção foram as seguintes:

A primeira está relacionada à minha história. Sendo professora e pesquisadora dessa linguagem, e sendo profissional da área da dança desde a infância e juventude, sentia-me mais confortável, mais curiosa e mais qualificada para falar a respeito da Dança do que do Teatro. A segunda relaciona-se ao fato de que, na ocasião da pesquisa, não havia outro curso de graduação em Mato Grosso do Sul que oferecesse a linguagem da Dança. Sendo assim, julgávamos que uma investigação científica tendo o Curso da UEMS e a Dança como focos poderia trazer contribuições que auxiliariam a refletir sobre os limites e possibilidades da formação do professor na área da Dança, proposta no Curso.

Ainda buscando a delimitação da pesquisa, veio à tona algo que me angustiava: a insatisfação dos acadêmicos-professores em relação ao seu trabalho. Essa constatação instigou-me a investigar as contribuições que o curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS estaria oferecendo aos acadêmicos para que construissem seu bem-estar no trabalho docente.

Com essa perspectiva em mente, foi realizada a revisão de literatura na expectativa de levantar as pesquisas que se aproximavam da temática escolhida para investigação e, principalmente, aquelas que entrelaçassem as questões da formação

do professor de Arte, do bem estar docente no trabalho, mais especificamente daquele que ensina a disciplina de Arte na escola, em especial a linguagem da Dança.

O levantamento foi realizado no período de março de 2013 a abril de 2014, consultando a base de dados da CAPES (www.capes.gov.br), SCIELO (www.scielo.br), Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade de Campinas (UNICAMP), buscando trabalhos produzidos entre 2009 e 2014. Essas universidades foram escolhidas porque oferecem cursos de Graduação de Teatro e Dança, implantados há mais de 20 anos. Por isso, esperava-se encontrar nos trabalhos produzidos nessas universidades dados históricos e referenciais teóricos que auxiliassem nas discussões desta pesquisa. Para fazer esse levantamento foram utilizadas as seguintes palavras-chave: bem-estar docente, trabalho do professor de arte; docência em arte; dança e teatro na educação; formação continuada.

No processo de revisão de literatura no período mencionado, foram encontradas, entre teses e dissertações, 51 que falam do bem-estar docente; 103 que relatam o trabalho do artista da Dança e do Teatro; 95 que relatam sobre Dança e Teatro na educação formal; e 167, sobre formação continuada de professores de Artes. Não foram identificadas pesquisas que entrelaçassem as áreas de conhecimento escolhidas para abordar neste trabalho e, sim, apenas três pesquisas que se relacionavam, em parte, ao objeto deste estudo. Uma síntese do que foi abordado nesses três trabalhos e as possíveis aproximações com o objeto da proposta de pesquisa será apresentada a seguir.

A dissertação defendida por Helder Hiroki Kamei, no Instituto de Psicologia da USP/SP em 2010, discute a dança e o bem-estar docente. Essa pesquisa busca compreender o que são as experiências de *flow*, investigando a qualidade da experiência subjetiva durante a prática da dança-de-salão. O autor se ancora em um dos principais campos temáticos das pesquisas em Psicologia Positiva. Esse trabalho se aproxima do objeto de investigação proposto nesta pesquisa justamente por trazer as bases da Psicologia Positiva para auxiliar na discussão do bem-estar no trabalho do professor atendo a dança como experiência de formação.

A pesquisa feita por Marina Petrilli Segnini, no Mestrado de Medicina da USP, também em 2010, teve por objetivo analisar a relação entre o bailarino e a organização do seu trabalho em dança, fundamentando-se na teoria da psicodinâmica do trabalho. Para tanto, foi realizado um estudo de caso do Balé da Cidade de São Paulo (BCSP),

companhia pública de dança, vinculada ao Theatro Municipal de São Paulo. Nessa dissertação, a autora analisa o trabalho dos bailarinos com o objetivo de compreender as implicações da relação trabalho-sujeito para a saúde mental do trabalhador, considerando o bem-estar docente um aspecto que contribui para a saúde mental do professor. Assim como no trabalho de Segnini (2010), uma das propostas desta pesquisa é investigar como os professores estão potencializando ou não seu bem-estar a partir da graduação que estão cursando na UEMS.

A dissertação de Carla Silvia Dias de Freitas Morandi, (2005) sobre “Passos, compassos e descompassos do ensino de dança nas escolas”, defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP, analisa e reflete sobre o ensino de dança nas escolas de Educação Básica. Por meio de uma revisão bibliográfica, a autora analisou estudos, obras e documentos que auxiliam a compreender as relações que se estabelecem entre a dança e a educação. A partir de uma discussão crítica, o trabalho enfoca os profissionais responsáveis pela dança na escola, suas respectivas formações e a relativa ausência dos licenciados em dança nas escolas de educação básica. Esse trabalho aproxima-se da proposta desta pesquisa por investigar os profissionais que já estão atuando na escola.

No processo de revisão de literatura, foi possível verificar que nenhum dos trabalhos identificados havia sido realizado em Campo Grande/MS (a maioria fazia referência ao Estado de São Paulo), fato este que reafirmou o interesse pela realização desta pesquisa tendo o curso da UEMS, em Campo Grande, como foco de atenção.

A leitura desses trabalhos foi acompanhada e aprofundada com os estudos e discussões realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação, trabalho e Bem-estar Docente (GEBEM), coordenado pela orientadora desta pesquisa, do qual participei ao longo da trajetória no Mestrado.

No decorrer da revisão de literatura, e à medida que me aprofundava nos estudos, foi possível clarear e delimitar o **objetivo geral** desta pesquisa, o qual ficou assim definido: analisar como a Graduação em Artes Cênicas e Dança da UEMS atende ou não as necessidades pedagógicas e artísticas do acadêmico-professor e proporciona bem-estar no trabalho quando ministra a disciplina de Arte da escola.

Delimitado o objetivo geral deste trabalho, foram traçados os **objetivos específicos** seguintes:

- a) Retratar os diferentes espaços onde ocorre o ensino da Dança no Brasil;

- b) Fazer um levantamento dos cursos de graduação em Dança no Brasil, caracterizando o curso de Licenciatura em Artes Cênicas e Dança da UEMS, neste contexto.
- c) Investigar como a graduação em Artes Cênicas e Dança oferecida pela UEMS está influenciando ou não a prática docente dos acadêmicos-professores.
- d) Identificar o nível de satisfação desses professores com o trabalho docente e as dinâmicas que contribuem para que eles construam seu bem-estar no trabalho.

Para alcançar esses objetivos, foram esboçadas algumas **questões norteadoras** da pesquisa:

- a) Qual o perfil dos acadêmicos do curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS?
- b) Como os acadêmicos-professores percebem a influência da formação oferecida pelo curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS na sua prática docente?
- c) Quais as dinâmicas que contribuem para que os acadêmicos-professores construam seu bem-estar no trabalho e qual o nível de satisfação que eles têm com a profissão que exercem?

Para responder a essas perguntas, optamos pela realização de uma pesquisa descritiva, de cunho qualitativo, com diferentes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica (com intuito de contextualizar a formação em dança no Brasil, as primeiras aproximações dos sujeitos com essa linguagem artística e também a formação para a docência em dança), pesquisa documental e conversas informais com o corpo docente (com intuito de caracterizar o Curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS), questionário sociodemográfico aplicado aos alunos do Curso (com objetivo de traçar o perfil desses sujeitos e selecionar os acadêmicos-professores para participarem da etapa seguinte da pesquisa), entrevista semiestruturada e aplicação do questionário Escala de Satisfação no Trabalho aos acadêmicos-professores (etapa decorrente da anterior, com a finalidade de identificar o grau de satisfação desses sujeitos com o seu trabalho como docente e as contribuições do Curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS para a sua prática e a construção do seu bem-estar na profissão).

A construção de um texto que relata toda uma trajetória de pesquisa é um momento de grande desafio para qualquer pesquisador. Para mim, não foi diferente.

Como organizar em um texto todas aquelas ideias, os conceitos, as falas dos alunos e as nossas próprias falas? Como expressar o que aprendemos ao longo desse percurso? Como favorecer ao leitor a compreensão das nossas ideias?

Com essas preocupações em mente, fiz a opção por utilizar, em vários momentos da redação deste texto, imagens que representassem e ilustrassem as reflexões propostas. Para justificar a utilização desses recursos estéticos, busquei alguns estudos de António Damásio (médico neurologista e neurocientista português com estudos do cérebro e as emoções humanas), relatados por Christine Greiner (2013). Interpretando um texto de Damásio (2010), Greiner (2013) diz que, segundo o autor, a espécie humana possui a habilidade mental de fazer mapas de imagem, sendo essa a maneira como desenvolve a comunicação entre o dentro e o fora do corpo. Explica, ainda, que o cérebro é um cartógrafo por excelência, pois faz mapas informando para si mesmo sobre o que está acontecendo no cérebro e nas emoções humanas, os sentidos e significados do que é percebido e apreendido.

Com base nesses argumentos, este texto foi construído com a inserção de alguns gráficos, mapas, quadros e ilustrações, sempre com intuito de mostrar, esclarecer, reforçar, entrelaçar conhecimentos e sensações relacionadas a algumas teorizações, reflexões e/ou achados da pesquisa.

O referencial teórico adotado neste trabalho percorreu quatro eixos temáticos como pilares do estudo: formação de professores, trabalho docente, bem-estar no trabalho, formação do professor em Dança. Dos autores estudados, para discutir a questão do bem-estar docente, utilizei neste trabalho principalmente Mihaly Csikszentmihalyi, Martin Seligman, Flavinês Rebolo e Saul Neves Jesus. Para tratar sobre trabalho e formação docente, trago em especial Maurice Tardif, Antônio Nôvoa e Francisco Imbérnon. Para fazer o entrelaçamento dessas temáticas com a linguagem das Artes foram buscadas contribuições de, principalmente, Marcia Strazzacappa, Ana Mae Barbosa, Cassia Navas, Arão Santana e João Francisco Duarte Jr.

O relato desta pesquisa está assim organizado:

No capítulo 1 será abordada a importância da Arte (e nesta a linguagem artística da Dança) na constituição dos sujeitos e da sociedade. Também será alvo de atenção nesse capítulo a formação em Dança no contexto brasileiro, com ênfase nos três espaços em que ela ocorre: educação não-formal, informal e formal. Pensando no professor que atua nesses espaços, em especial na educação formal, foram

apontadas algumas reflexões sobre a formação inicial e continuada do professor. Nesse contexto, foi destacada a formação do professor de Dança, trazendo um breve histórico dos cursos de Graduação em Dança no Brasil e com especial atenção ao Curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS.

O capítulo 2 é dedicado ao tema do Trabalho Docente, o mal-estar e o bem-estar na profissão, o que pode ser reconhecido nas quatro dimensões de um trabalho felicitário, considerando os componentes infra estrutural, socioeconômico, relacional e da atividade laboral. Essa temática será abordada de forma articulada com o trabalho do professor de Arte no contexto escolar. Ainda no capítulo 2, relatamos algumas falas de diretores, coordenadores e gestores escolares que encontramos no decorrer deste estudo. Essas falas, que foram anotadas em nosso diário de campo, a priori não faziam parte dos procedimentos metodológicos propostos nesta pesquisa, mas foram aqui inseridos porque os consideramos importantes para ilustrar o que dissemos e/ou aprofundar nossa reflexão. Estas foram colhidas durante visitas a escolas municipais, estaduais e particulares, as quais frequentávamos a fim de acompanhar o estágio supervisionado de licenciatura dos alunos da graduação.

O capítulo 3 aborda o percurso da pesquisa que fizemos com os sujeitos deste estudo: os alunos do curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS. Nele serão detalhados os procedimentos metodológicos utilizados para esse fim.

Os resultados e as análises dos dados obtidos na pesquisa empírica foram apresentados no capítulo 4.

Para o acabamento do trabalho foram apresentadas as reflexões finais, apontando nelas as principais conclusões, os limites e as possibilidades desta pesquisa que teve a pretensão de contribuir, de alguma maneira, para ampliar o conhecimento sobre o trabalho e o bem estar docente, bem como sobre a formação do professor para o ensino da Arte e, de modo específico, da Dança nas escolas, numa perspectiva de valorização das linguagens artísticas como importante instrumento de construção de uma sociedade mais justa, na qual o trabalho possa ser uma oportunidade de construção do bem-estar.

Capítulo 1

Quando os refletores se acendem...

A Formação em Dança no Contexto Brasileiro

As práticas problematizadoras, articuladas e críticas; as faces interconectadas, múltiplas e plurais da proposta metodológica da Dança no Contexto são caminhos possíveis para que redes de relações críticas e dialógicas, singulares e cooperantes sejam vivenciadas em sala de aula de dança de forma transformadora.

(MARQUES, 2010, p. 226)

Iniciamos este estudo nos colocando um desafio: esboçar como se dá a formação em Dança daquele que escolhe essa linguagem artística como forma de expressão, ou como nomeiam alguns autores, de comunicação poética. Utilizamos o termo “desafio” porque pretendemos abordar essa formação nos diferentes âmbitos em que ela ocorre, com vistas a conhecer melhor o sujeito que escolhe cursar graduação em Arte, mais especificamente a linguagem Dança.

Entendemos que as escolhas estão diretamente relacionadas aos desejos de vida, isto é, os desejos nos motivam a fazê-las. Quando uma experiência ou vivência artística é verdadeira e intensa, provoca uma grande sensação de prazer e bem-estar. Assim, se uma pessoa escolhe experimentar linguagens artísticas, podemos admitir que essa escolha está associada ao desejo de vivenciar, no seu cotidiano, momentos que trazem experiências felizes. “[...] Quando há prazer? Quando há alegria? Há prazer, há alegria quando desejamos o que temos, o que fazemos... quando desejamos o que não falta! ” (COMTE-SPONVILLE, 1952, p.42)

Pensando assim, podemos arriscar a dizer que o fazer artístico é o próprio encontro com desejos pessoais, com a sensação de prazer, de alegria, de plenitude e, consequentemente, com momentos de felicidade. “[...] A arte, assim como a festa e o jogo, pelo que possuem de finalidade com o artístico, constituem um momento de liberdade do mundo moderno das funções que são desempenhadas socialmente” (HERMANN, 2005, p. 35).

Sensações, felicidade, entrega, desejo, devir, pensamento, poesia... são elementos que constroem, de algum modo, o ser humano. A arte entrelaça esses elementos. A arte é o plano de pensamento traçado pelas sensações. Segundo Ferracini, Trotta e Braga (2012 p. 191), “[...] a ciência cria funções, a filosofia cria conceitos e a arte cria sensações. Todas elas criam, todas elas pensam, sem qualquer hierarquia entre si”. A arte, então, cria e pensa. Portanto, produz conhecimento e assim nos auxilia a compreender o mundo.

1.1 A importância da arte da Dança

“As aulas de Dança em si não salvam o planeta – tampouco o destroem – mas podem contribuir para um ou para outro.”
(MARQUES, 2010, p. 49)

A Dança há anos acontece sob as mais variadas formas, nos mais diferentes contextos e espaços e com diversas finalidades. É hoje reconhecida como conhecimento sócio-histórico-cultural, comunicação não-verbal, linguagem estética e artística; além disso, como uma linguagem que participa ativamente da construção dos sujeitos e que contribui para a concretização efetiva de projetos de sociedade.

Márcia Strazzacappa (2001) entende que a expressão humana (o ato de se expressar) é a motivação mais significativa da Dança. Trazendo o pensamento de Jacqueline Robinson (1978), bailarina e educadora francesa, a autora assinala: “[...] Toda dança, não importa qual a estética que lhe é inerente, surge da profundezas do ser humano, ou, como nomeou, surge da ‘magia’ e adquire diversas funções a partir de três motivações principais: a expressão, o espetáculo e a recreação” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 41).

Aprofundando esta reflexão, Strazzacappa (2001) explica, por meio da imagem de uma árvore, as formas artísticas que o homem utiliza para responder às suas necessidades de expressão por meio da dança. Nessa imagem, baseada na proposta por Robinson (1978), a autora mostra as diferentes aplicações da dança no mundo contemporâneo. A imagem da árvore proposta por Strazzacappa (2001) possui cinco grandes galhos, assim como a de Robinson (1978), mas difere um pouco na nomenclatura utilizada. Na figura 1 podem ser vistas ambas as imagens.

A proposta de Strazzacappa (2001) atualiza a árvore de Robinson (1978) para o contexto brasileiro. As atualizações propostas pela autora foram as seguintes:

O galho do *Lazer* é aquele onde encontramos as danças exercitadas de forma amadora com o intuito de diversão/recreação, sem interesse profissional; entre elas, as danças de salão, jazz e jazz teatro.

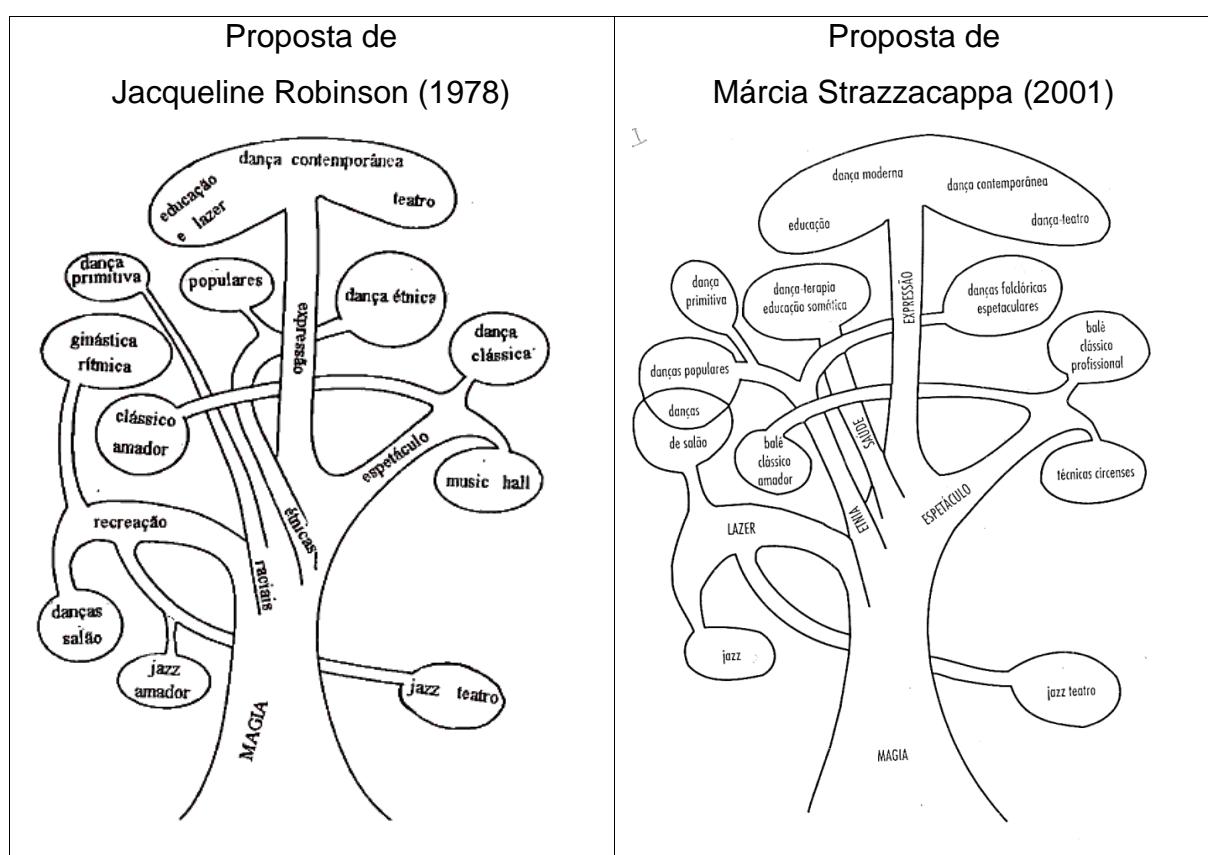
O galho da *Etnia* possui em sua polpa as danças populares brasileiras primitivas e danças folclóricas espetaculares; essas manifestações, aliás, podem ser a expressão de uma comunidade, como rito ou jogo e, ainda, serem exploradas em espetáculos.

O terceiro galho, o da *Saúde* contém a polpa da dança-terapia e da educação somática, ambas com foco na Psicologia, estas, por sua vez, com diferentes técnicas e teóricos que as fundamentam¹.

O quarto galho é o da *Expressão* e está composto pela dança-educação (para outros autores dança educativa), dança moderna, dança contemporânea e dança-teatro, vertentes estas muito presentes nas graduações e formação de professores.

Há ainda um quinto galho, o das danças de *Espetáculo*, sendo representado pelas técnicas circenses, balé clássico amador e balé clássico profissional, este último sendo ensinado em escolas especializadas, como conservatórios e academias, com técnicas específicas para a formação do artista profissional que irá atuar em companhias profissionais de dança, teatro, cinema, televisão, ou seja, atuará no mundo do espetáculo.

Figura 1: Árvores da Dança



Fonte: Strazzacappa (2001)

¹Não cabe neste momento maior aprofundamento nessa questão. Sugerimos aos interessados autores como FUX (1983); MENDONÇA (2000); MILHER (2007); STRAZZACAPPA (2012) que abordam essa ramificação.

As danças de regiões e países específicos, como a dança do ventre, a dança flamenca, o sapateado americano e irlandês e as danças de rua (*street dance* e danças urbanas), podem ser introduzidas como um galho que se inicia nas expressões culturais (folclóricas) e se ramifica tanto para o campo profissional do espetáculo, quanto para a área de recreação (amadora). Na maioria das vezes, essas danças, quando realizadas em seus países de origem, ocorrem em festas e reuniões familiares, nas comunidades em que vivem.

As duas imagens das árvores deixam entrever que a Dança está amplamente presente no nosso cotidiano, inserindo no universo cultural de um povo, expressando significados e simbolizando a existência humana, e pode contribuir para a construção dos sujeitos, possibilitando-os vivenciar o prazer, a alegria, a cooperação, promovendo a saúde e o bem estar. Assim sendo, torna-se importante conhecer a arte da Dança, difundi-la e entendê-la em sua totalidade.

Em que situações, contextos ou espaços a arte da Dança pode ser ensinada e aprendida? Como e onde ocorre a formação das pessoas na arte da Dança no Brasil? É o que discutiremos a seguir.

1.2 A formação em Dança em diferentes espaços educativos

Ao lado da literatura, do pensamento intelectual letrado correm as águas paralelas, solitárias e poderosas da memória e da imaginação popular.
(CÂMARA CASCUDO, 2000, p.12)

Temos claro que ensinar arte é mais do que promover a fixação dos termos científicos, ou técnicas predeterminadas por um estilo de dança, ou vertente teatral; é privilegiar situações de aprendizagem que possibilitem ao aluno a construção de sua bagagem cognitiva.

Para pensarmos nas possibilidades de formação em Dança, abordaremos essa questão fazendo referência às três modalidades de educação (não-formal, formal e informal) nas quais crianças e jovens se iniciam na arte da dança no contexto brasileiro. A opção por utilizar o termo “modalidades de educação” e as três possibilidades citadas foi baseada em Libâneo (2001):

Um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade. Em várias esferas da prática social, mediante as *modalidades de educação informais, não-formais e formais*, amplia-se a produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas. (LIBÂNEO, 2001, p.3, grifo nosso)

Sabemos que o processo educacional é complexo e desenvolve-se tanto na escola, quanto em casa, na experiência do dia-a-dia, enfim, numa multiplicidade de formas, lugares, momentos e meios, os quais sintetizamos nas três modalidades citadas por Libâneo (2001): formal, informal e não-formal. O que caracteriza e diferencia cada uma delas?

Bianconi e Caruso (2005), diferenciando essas modalidades, apontam que:

A educação formal pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado, e a informal como aquela na qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, através de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer. A educação não-formal, porém, define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino. (BIANCONI; CARUSO, 2005, p.20)

Gaspar (1992) nos diz que a educação informal distingue-se das demais por não se constituir de algo estruturado, isto é, “o ensino informal ocorre na experiência do dia-a-dia, por meio de jornais, revistas, programas de rádio e televisão, na visita a um museu, zoológico, centro de ciências etc.” (GASPAR, 1992, p.157).

Aproximando-se dessa definição, Park, Fernandes e Carnicel (2007), citados por Strazzacappa (2001, p. 28) esclarecem:

A educação não-formal [...] não apresenta tempos e locais fixos e tem flexibilidade na adaptação de conteúdos. Ocorre sobretudo no terceiro setor (ONG), em clubes, estúdios, Igrejas, escolas de inglês, de natação, de dança, que são reconhecidas como espaço de educação complementar. No campo da educação informal está a educação do cidadão no cotidiano, na rua, em casa, nas manifestações populares, nas festividades.

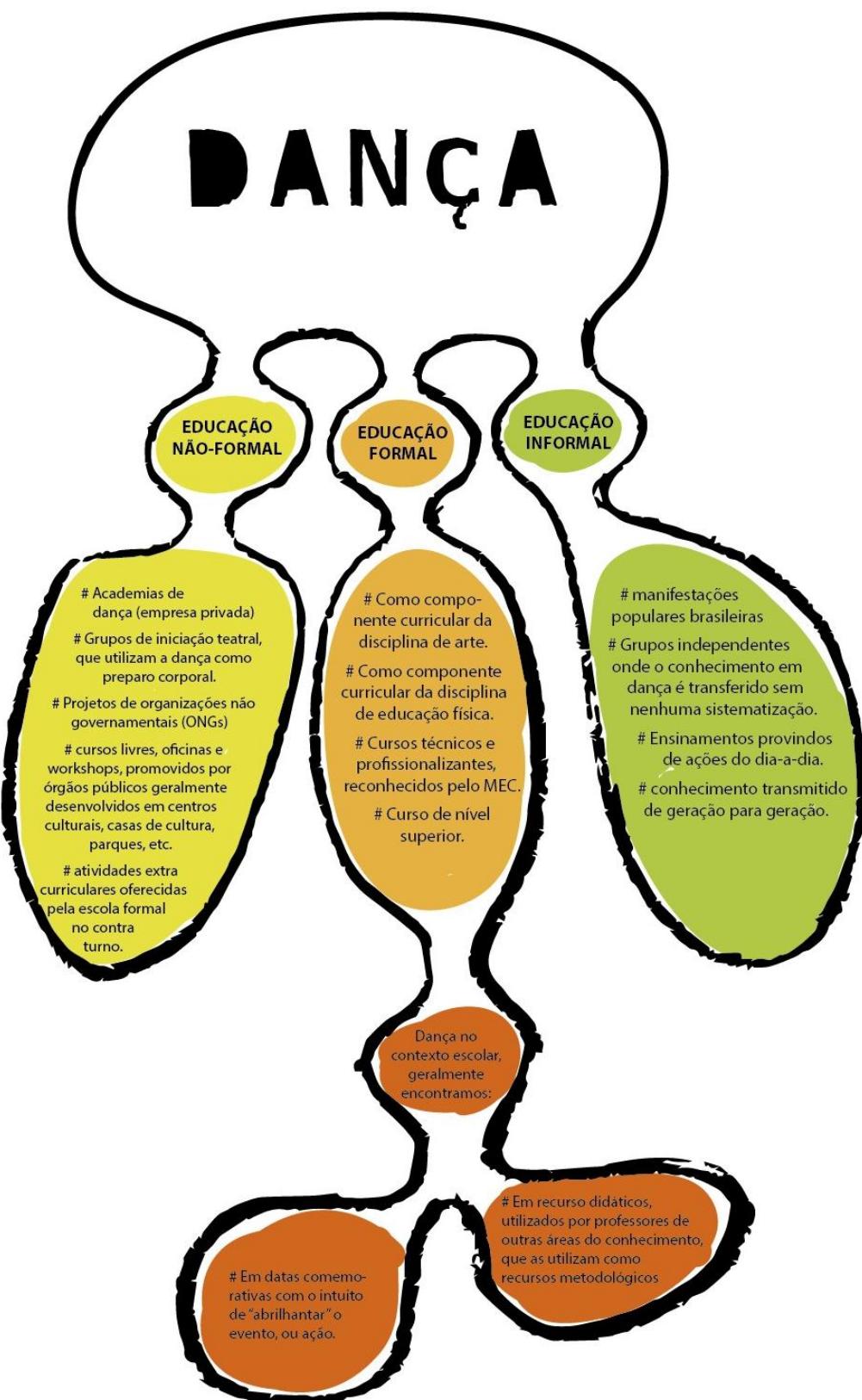
Gadotti (2005), no entanto, baseado nos pressupostos educacionais defendidos por Paulo Freire, critica a separação entre não-formal e formal. O autor

argumenta sobre a ambiguidade dessa proposta, já que, para muitos, a educação não-formal define-se em oposição (negação) a um outro tipo de educação: a educação formal. Nas palavras do autor, “usualmente define-se a educação não-formal por uma ausência, em comparação com a escola, como se a educação formal escolar também não pudesse aceitar a informalidade do ‘extraescolar’”. (GADOTTI, 2005, p. 2).

Concordamos com o que no alerta Gadotti (2005). Entretanto, optamos por manter a distinção entre educação formal, informal e não-formal, pois acreditamos ser essa a forma que melhor guiará nossas discussões em torno da formação para a arte da dança no Brasil. Assim, dialogaremos com os autores dentro dessa perspectiva, entendendo a educação formal como aquela que ocorre nos sistemas oficiais de ensino, a não-formal corresponde a iniciativas organizadas para fins de aprendizagem da dança e que acontecem fora dos sistemas de ensino, enquanto a informal está relacionada às aprendizagens que ocorrem ao longo da experiência de vida.

Na história da dança no Brasil verificamos que a formação nessa linguagem artística ocorre nas três modalidades. A figura 2 mostra como isso se configura. Discutiremos, em seguida, cada uma delas.

Figura 2: Modalidades de formação em Dança no Brasil.



Fonte: Texto elaborado pela autora. Design gráfico por Paula Bueno.

1.2.1 A educação não-formal em Dança

Concebemos a educação não-formal em Dança como aquela que abrange atividades educacionais organizadas e desenvolvidas fora do sistema educacional formal, sendo estas destinadas, geralmente, a atender a interesses específicos de determinados grupos. Engloba tanto ações e projetos relacionados à dança, desenvolvidos em atividades extracurriculares oferecidos pelas escolas, como os cursos livres desenvolvidos por outras iniciativas privadas e públicas, ou seja, programas de educação em dança no país que não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de progressão. Pode ter duração variável e conceder ou não certificados de conclusão. Essa modalidade talvez seja a mais difundida quando se fala em formação em Dança no Brasil.

Em geral, tanto os estudantes que procuram os cursos de graduação, quanto os profissionais hoje atuantes no mercado de trabalho da dança, iniciam o contato com essa linguagem em instâncias não-formais, como, por exemplo, as academias, estúdios e escola de dança. De acordo com Strazzacappa (2001) e Cássia Navas (2006), os estilos escolhidos pelas alunas² que buscam aprender a Dança em academias geralmente são o ballet clássico ou moderno, jazz, sapateado, entre outros.

Navas (2006), em seus estudos, confirma que a maior parte da formação em Dança no Brasil está sob a tutela de uma rede informal³ e privada de ensino, sendo que esses cursos e aulas, em sua maioria, necessitam de investimentos financeiros arcados pela família ou pelo próprio participante. Tais condições dificultam o acesso à formação em Dança, principalmente no que toca a pessoas pertencentes às camadas sociais economicamente menos favorecidas⁴.

A autora lembra-nos, ainda, que, na década de 1980, com o início dos quatro cursos de graduação no país (tema que abordaremos mais adiante), “[...] surge um número massivo de escolas de dança, academias de ginástica e grandes festivais amadores, época em que se deu o assim chamado “boom do culto ao corpo”

² As autoras falam em “alunas”, mas sabemos que há, embora em número mais reduzido, a presença de “alunos” nas academias de dança

³A autora nomeia “rede informal” ao que neste texto chamamos de não-formal.

⁴Esse registro realizado pela autora data de 2006; atualmente já encontramos várias iniciativas de ONGs que realizam oficinas e cursos de dança, teatro e outras linguagens para comunidades carentes e menos favorecidas economicamente.

característico deste período” (NAVAS, 2006, p.2). A mesma autora destaca que as academias e escolas de dança têm formado intérpretes e bailarinos e exportado artistas para as melhores companhias internacionais, fixando muitos deles em território brasileiro como empregados em grupos, escolas, faculdades e projetos artísticos de todo o gênero, inclusive, mais recentemente, aqueles ligados à inclusão sociocultural.

1.2.2 A educação informal em Dança

Estamos compreendendo a informalidade como uma atividade que, dentro da lei, pode ser dispensada de algum requisito formal; ou seja, é algo que ocorre de maneira mais livre, mais espontânea, desde que não se prejudique quem a execute, nem a terceiros, nem comprometa as normas de um país e/ou de uma comunidade.

Trazendo esse conceito para a educação informal, podemos comprehendê-la como a livre transmissão de saberes, tais como a fala comum de um dado grupo, as tradições culturais e demais comportamentos característicos das diversas comunidades presentes em uma sociedade. É aquela realizada na família, como primeiro e privilegiado espaço de transmissão da cultura, estendendo-se para o convívio com amigos, as atividades de trabalho e lazer, os veículos de informação etc.

A educação informal em Dança seria, então, aquela não intencional ou organizada, mas casual e empírica, exercida a partir das vivências, de modo espontâneo, ou seja, uma educação que não tenha um cronograma ou uma intenção definida, e, sim, é ensinada ou aprendida de modo assistemático, casual.

Nessa modalidade incluem as danças praticadas nas igrejas, nos lares em festas de família, nas comunidades, nos grupos de amigos. A formação na modalidade informal também pode vir da apreciação de espetáculos, visitas a museus, exposições, viagens, entre outros.

É notável a educação informal presente nas manifestações populares das diversas cidades e regiões do país, consideradas como ações e momentos de formação cultural de extrema valia para sua construção cidadã, artística, cultural e cognitiva dos indivíduos.

São nas comemorações/festividades que vemos os elementos que lhes dão sentido e significados, assim as artes mostram a própria essência

da manifestação popular, com caráter profano, sagrado, dramático, guerreira ou teatrais (CÔRTES, 2000, p.13).

Gustavo Côrtes (2000) identifica a cultura popular brasileira manifestando-se originalmente em localidades interioranas, entre grupos mais afastados da chamada “civilização”. O autor entende que a própria formação da cultura brasileira é o fruto da miscigenação dos povos negros, brancos e indígenas, sendo esta uma de suas maiores características: a heterogeneidade. As manifestações culturais apresentam o caráter multifacetado de um país. Essas manifestações populares assim se apresentam nas cinco regiões brasileiras, conforme explicita o autor:

- Região Norte (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins): o Boi-bumbá de Parintins, o círio de Nazaré, a festa de São Joaquim, a Festa do Cairé, a Marujada em Bragança Paraense;
- Região Nordeste (Bahia, Paraíba, Pernambuco, Sergipe, Alagoas, Piauí, Ceará, Maranhão, Rio Grande do Norte): Lavagem da Igreja do Bonfim na Bahia, Folguedos Natalinos em Alagoas, Bumba-Meu-Boi no Maranhão, Festas de São João (em Campina Grande, Caruaru e Estâncias), Candomblé, Carnaval de Recife e Olinda, Romaria em Juazeiro do Norte;
- Região Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás, Distrito Federal): Festa do São João em Corumbá, Semana Santa na cidade de Goiás com a procissão do Fogaréu, Festa do Divino em Pirenópolis, Festa de Nossa Senhora do Caacupé;
- Região Sudeste (Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Rio de Janeiro): Festa de São Sebastião, Carnaval do Rio de Janeiro, Festa de Nossa Senhora do Rosário em Minas Gerais, Festa de Santa Cruz em São Paulo, Festa do Divino em Diamantina;
- Região Sul (Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina): Oktoberfest em Blumenau, Festa de Nossa Senhora dos Navegantes, Boi-de-Mamão em Santa Catarina, Fandango no Paraná, Festa Nacional da Uva em Caxias do Sul.

Tais manifestações populares modificam-se com as mudanças da sociedade em que estão inseridas.

Refletindo um pouco mais sobre as manifestações culturais de um povo, compreendidas como conteúdo de uma educação informal, buscamos os estudos realizados por Carlos Rodrigues Brandão (2009), que tratam da discussão entre

cultura e educação como espaços francamente abertos e dialógicos. Em seu texto, o autor revela a pluralidade de ideias que a palavra *cultura* sugere, assim como as teorias que a fundam, nunca consensuais na Antropologia. O autor diz que, entre outros campos do saber que apresentam termos amplos e vagos, a “cultura”, na Antropologia, apresenta-se como uma “ciência do homem” (*anthropos*), mas alerta que nem sobre isso há consenso entre os autores.

Brandão (2009) propõe pensar que um trabalho fundador da cultura é aquele que os seres humanos realizam entre si, para si e sobre si próprios. Ou seja, os seres humanos são seres simbólicos, criadores de teias, tramas, redes e sistemas de regras de relações, de códigos de conduta, de gramáticas de relacionamentos, assim como de contos, cantos, mitos, poemas, ideias, ideologias, visões de mundo, religiões.

Entendendo então os seres humanos como seres sociais, como propõe Brandão (2009), e trazendo essa ideia para a reflexão que estamos fazendo sobre a educação informal, podemos dizer que esta está diretamente ligada à cultura na qual eles vivem e pertencem. “É na sua condição de ser social que o homem realiza a cultura, integrado em grupos sociais, que se faz agente da cultura, criando e transmitindo a outros homens os elementos criados” (BRANDÃO, 2009, p. 722).

A confecção de materiais por um grupo social, como, por exemplo, vasos de barro e objetos de couro, pode ser ensinada e transmitida de geração em geração, assim como língua, sotaque, gírias podem ser culturalmente/artisticamente desenvolvidas/apreendidas por meio de cantos, contos, mitos, lendas e causos, configurando-se como elementos presentes nos mais variados grupos sociais. Assim sendo, pode-se considerar que uma parte bastante significativa da cultura brasileira (manifestações culturais regionais, produção material, língua, lendas, etc.) pode ser designada de “patrimônio cultural imaterial”. Em outros tempos, e até hoje, esse patrimônio, como explica Brandão (2009), recebe nomes como antiguidades, tradições populares, folclore, cultura tradicional, cultura primitiva (dos povos indígenas), cultura letrada, cultura rústica, cultura camponesa, cultura dominada ou subalterna, cultura patrimonial e cultura popular (BRANDÃO, 2009).

Essas manifestações culturais populares vêm, nas últimas décadas, sendo incentivadas. Ana Carla Fonseca Reis e Kátia Marco (2009) mostram, em estudos sobre gestão cultural e economia criativa da cultura, que a partir dos anos 2000 ocorreu uma grande disseminação de projetos artístico-culturais, subsidiados pelo poder público e terceiro setor em geral. Esses projetos foram implantados em todo o

país a fim de disseminar a dança e o teatro no ensino informal. Assim, de acordo com as autoras, é provável que daqui a alguns anos tenhamos um perfil diferente de profissionais das artes no mercado de trabalho, não mais atrelados aos ensinamentos oferecidos apenas por empresas privadas ou iniciativas autônomas.

É evidente a força da educação informal em Dança no seio do ambiente familiar e nos demais grupos sociais. Por meio da informalidade e transmitida de forma oral ou pelo exemplo, na educação em Dança trocam-se ideias, disseminam-se valores, hábitos culturais, constroem-se modos de pensar e de agir.

1.2.3 A educação formal em Dança

A educação formal, tal como a conhecemos, teve seu modelo estruturado nos séculos XVIII e XIX, quando os Estados nacionais — basicamente europeus — consolidaram princípios sobre sua importância para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. De acordo com José Esteve (2004), somente a partir da segunda metade do século XX vai se consolidando o que o autor chama de *Terceira Revolução Educativa*, com o fim dos sistemas educativos baseados na exclusão da grande maioria da população e a instituição de outros, pautados pela escolarização de todas as crianças não só nas séries iniciais, mas até o Ensino Médio.

João Francisco Duarte Jr. (2010), pesquisador em arte e educação, ressalta que o mundo moderno (historicamente estabelecido a partir do século XV), primou pela valorização do conhecimento intelectivo, abstrato e científico, em detrimento do saber sensível, estético, particular e individualizado. Por isso somos educados para a obtenção do conhecimento inteligível (abstrato, genérico e cerebral) e deseducados no que tange ao saber sensível (concreto, particular e corporal).

Assim é que, historicamente, a formação nas diferentes linguagens artísticas não tem sido valorizada nas escolas. Os Referenciais de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental fazem referência a essa questão:

A concepção tradicional que permanece ainda como paradigma da escola ocidental é a que separa arte e ciência, arte e filosofia, arte e linguagem, tratando-as como dimensões opostas do conhecimento humano. Predomina, na cultura escolar, uma valorização do pensamento científico em detrimento do estético. Essa atitude carrega consigo outras cisões, como aquelas que separam razão e emoção,

intelecto e intuição, cognição e afetividade. Questões essas, que autores, pesquisadores e educadores, vêm no decorrer desse século, lutando para quebrar, ou seja, para redimensionar a relação entre as ciências, as artes, a filosofia, as línguas, a matemática, procurando dar a conhecer os modos como razão e sensibilidade, intelecto e imaginação constituem o conhecimento humano. (BRASIL, 2006, p.17)

Introduzir arte na sala de aula tem sido uma preocupação de vários educadores e pesquisadores brasileiros, considerando que a arte, tanto quanto a ciência, a filosofia, as linguagens, a matemática, é criadora de mundos e do mundo.

Ana Mae Barbosa (2005, p. 292) diz que a arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual, e que “[...] por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica e assim analisar a realidade percebida.”

Para Marcia Strazzacappa (2011, C), o ensino da arte do espetáculo vivo nas escolas, como possibilidade de termos um especialista em teatro e dança trabalhando no contexto escolar, talvez seja uma forma de garantirmos a possibilidade de efetivas experiências estéticas para a aquisição do conhecimento nessas linguagens.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN – nº 9.394/96 estabelece, em seu artigo 26, parágrafo segundo, a Arte como conteúdo curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. Consequente à LDBEN, o Ministério da Educação e do Desporto editou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs como instrumento norteador para a elaboração de projetos educativos, planejamento de aulas, reflexão sobre a prática educativa e análise do material didático referente à Arte.

Segundo expressam os PCNs, a Arte desempenha função tão importante no processo de ensino e aprendizagem quanto a dos outros conhecimentos, das outras áreas disciplinares, mas, apesar de estar relacionada com todas as demais áreas, tem suas especificidades e deve ser tratada como área diferenciada (BRASIL, 1997).

Entretanto, o que temos visto na escola é uma realidade bem diferente do que declaram a LDBEN/1996 e os Parâmetros Curriculares, ou seja, “a arte como uma disciplina e com um campo de conhecimento próprio”.

Como se configura, então, o ensino da Arte da Dança nas escolas?

A opção pelo ensino de Dança nas escolas é algo ainda raro. Barbosa (1998), Strazzacappa (2001) e Isabel Marques (2010), entre outras/os autoras/es, relatam que grande parte das escolas optam pela linguagem das Artes Visuais como caminho pedagógico para a realização da disciplina de Arte na escola.

Strazzacappa (2011, A), citando seu próprio relatório de pesquisa datado de 2007, aponta-nos três fatores principais para a referência da disciplina de Arte na escola, até o momento, ser a das Artes Visuais:

- 1) A formação da maioria dos professores de arte que não abrangeu as demais linguagens artísticas (licenciados na então denominada Educação Artística);
- 2) O fato de que a maioria das escolas não estava equipada para acolher outras formas de ensino-aprendizagem a não ser a convencional, isto é, em sala de aula com carteiras e lousa;
- 3) A ausência de concursos públicos para professor especialista que permitisse a inscrição de licenciados em dança. (STRAZZACAPPA, 2011, A, p. 28)

Para retratar a realidade escolar no que diz respeito ao ensino da Dança, criamos a expressão *DesComPasso* pretendendo fazer alusão à falta de compasso, acordo ou regularidade com que acontece essa disciplina no ambiente escolar⁵. Ou seja, com a palavra *DesComPasso* pretendemos expressar que a Dança está descompassada (fora do ritmo) dentro do contexto escolar. Ao mesmo tempo, a palavra designa o movimento - ora estamos Com Passo, ora Sem os passos alinhados na educação e Dança.

Para explicitar o que estamos dizendo, trazemos uma imagem que ilustra as ações relacionadas à Dança comumente encontradas nas escolas na atualidade (Figura 3).

⁵ Na música, utilizamos o compasso como elemento que permite ao intérprete ou ouvinte organizar o ritmo de uma música. Na dança, utilizamos os compassos musicais para movimentar-se dentro de um determinado ritmo.

Figura 3: Situações em que ocorre a Dança na escola.



Fonte: Texto elaborado pela autora. Design gráfico por Paula Bueno.

O que temos observado a respeito do ensino de Dança na escola é confirmado por diferentes depoimentos de componentes da comunidade escolar⁶:

Mas existe dança e teatro na escola, nossos alunos, dançam nas festas de dia das mães e festa junina, fazem um enorme teatro de encerramento do ano, onde é sempre sucesso garantido. Casa lotada!
(Depoimento de uma Diretora de escola, Campo Grande, agosto de 2013)

Encontramos, nesse depoimento, mais alguns sinais do *DesComPasso* a que nos referimos anteriormente. Quando observamos as práticas de artes dentro da escola, percebemos que são desenvolvidas numa perspectiva ainda tecnicista (pré-modernista) ou expressionista (modernista) e constituem-se em meras atividades, descontextualizadas do contexto de produção da obra de arte. Essas atividades permanecem tendo como parâmetro as Artes Visuais, e restringem-se a produção de artefatos com elementos artísticos em sua composição. Na maioria das vezes, são práticas ultrapassadas. Vejamos:

Nas Artes Visuais, desenhos prontos para colorir e elaboração de presentes para datas comemorativas; na Dança, coreografias estereotipadas para as festas

⁶ Trazemos neste texto algumas falas de membros da comunidade escolar com intuito de ilustrar e/ou corroborar o que observamos ou o que certos autores relatam. Ouvirmos essas falas quando visitamos as escolas acompanhando acadêmicos da UEMS em estágio, bem como durante a participação em eventos promovidos pelas escolas.

comemorativas (festa junina, dia dos pais, dia das mães, das crianças, fim do ano letivo etc), sem pesquisa de movimento e nem construção conjunta com os alunos, sem que eles reflitam sobre o seu fazer; no Teatro, criam-se peças teatrais para compor o conteúdo de alguma disciplina, para atender a algum projeto exigido pelos órgãos gestores; na Música, encontramos essa linguagem na escola na forma de cantigas infantis, utilizadas com a finalidade disciplinar e de entretenimento; também há música nos intervalos das aulas, em festas e, em geral, a seleção dos gêneros musicais não leva em consideração a ampliação cultural dos alunos.

Tal situação pode ser confirmada analisando a fala de uma coordenadora pedagógica ao ser questionada por uma professora sobre a seleção musical (funk, sertanejo universitário e outras músicas provindas da cultura de massa) em uma festa junina:

Meu bem... você está no Mato Grosso do Sul, esqueceu? Aqui as pessoas curtem essas músicas... vai, vamos dançar!!! É disso que as crianças gostam!
(Depoimento da coordenação pedagógica de escola, Campo Grande, julho de 2014)

As atividades artísticas, realizadas desse modo, e com essas finalidades, certamente não contribuem para a valorização da Arte como área de conhecimento a ser ensinada na escola. Tais práticas vão confirmando os rótulos de “teatrinho”, “dancinha”, “musiquinha” que recebem.

Entendemos que a Dança na escola não pode priorizar a execução de movimentos ou textos considerados corretos em conformidade com um padrão técnico imposto ou esperado, e nem pode ser relegada a atividades complementares de entretenimento. O ensino da Dança deve, sim, partir do pressuposto de que a Arte é uma forma de expressão e comunicação poética e que, na escola, tem como objetivo contribuir para tornar o aluno um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a autoexpressão e aprendendo a pensar em termos de ação corporal, de interpretação, de poesia.

O amparo legal que garante o ensino da Arte na escola é um dos passos em direção ao alcance desses objetivos. Já se observam alguns avanços nesse sentido. Estes passam pela reforma educacional de 1971 até mais recentemente a LDBEN/1996, como veremos a seguir.

Sheila Grazielle Acosta Dia e Ângela Mara de Barros Lara (2012) apontam que desde a reforma educacional de 1971, concretizada por meio da Lei Federal nº 5.692/1971, a Arte vem sendo estruturada para o contexto escolar em nosso país, primeiramente, com a implantação da disciplina de Educação Artística e em 1973 com a criação de cursos de licenciatura. Nesse momento histórico, a Lei trouxe então um reconhecimento da Arte como área de conhecimento específico, o que constituiu um avanço em relação à polivalência vigente até então. A introdução de mais uma linguagem, a Dança, além da Música, do Teatro e das Artes Visuais sinalizou para a ampliação do trabalho com Arte na Educação Básica.

A LDBEN/1996, como já mencionado anteriormente, inclui o ensino da Arte como componente curricular obrigatório na educação básica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, datados de 1998, propõem que a escola trabalhe com conteúdos de diferentes linguagens artísticas, entre elas a Dança, além da Música, Teatro e Artes Visuais.

Considerando que essa mesma Lei, no seu artigo 62, determina que a “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”, trata-se de um avanço a exigência da presença do licenciado para o ensino de Arte na escola.

Sendo assim, torna-se imprescindível a oferta de cursos de licenciatura, voltados para as diferentes linguagens artísticas, a fim de atender não só o que determina a Lei, mas contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino de Arte na escola, modificando o modelo/padrão existente, disseminando conhecimentos e valorizando as diversas linguagens da arte no currículo escolar, minimizando os *DesComPassos* entre o que se lê nas legislações e a concretude da vida escolar.

Se a formação do professor pode ser considerada como uma das condições necessárias para a melhoria do ensino de Arte nas escolas, cabe questionar: Como estão se constituindo os cursos de graduação em Arte e mais especificamente aqueles voltados à Dança no país?

Iniciaremos nossas reflexões a esse respeito abordando o histórico dos cursos de graduação em Arte no país, com especial atenção para a Dança.

1.3 A formação profissional do professor

Abordaremos nesta seção dois momentos importantes da formação do professor: a formação inicial e a continuada. Para isso, propomo-nos pensar primeiramente o que o vocábulo formação significa. Ferreira (2001, p. 355) diz que formar significa “dar a forma a (algo); conceber; constituir”. Assim, pode-se dizer que a formação docente diz respeito ao “[...] movimento de formar (dar forma), de constituir o professor de torná-lo profissional, dotado de saberes inerentes ao desenvolvimento da sua profissão. Essa constituição docente liga-se à ideia de inacabamento; *tem início e nunca tem fim. É inconcluso.* (VEIGA, 2009, p. 26 apud LAGAR, 2011, p.1 grifo do autor)

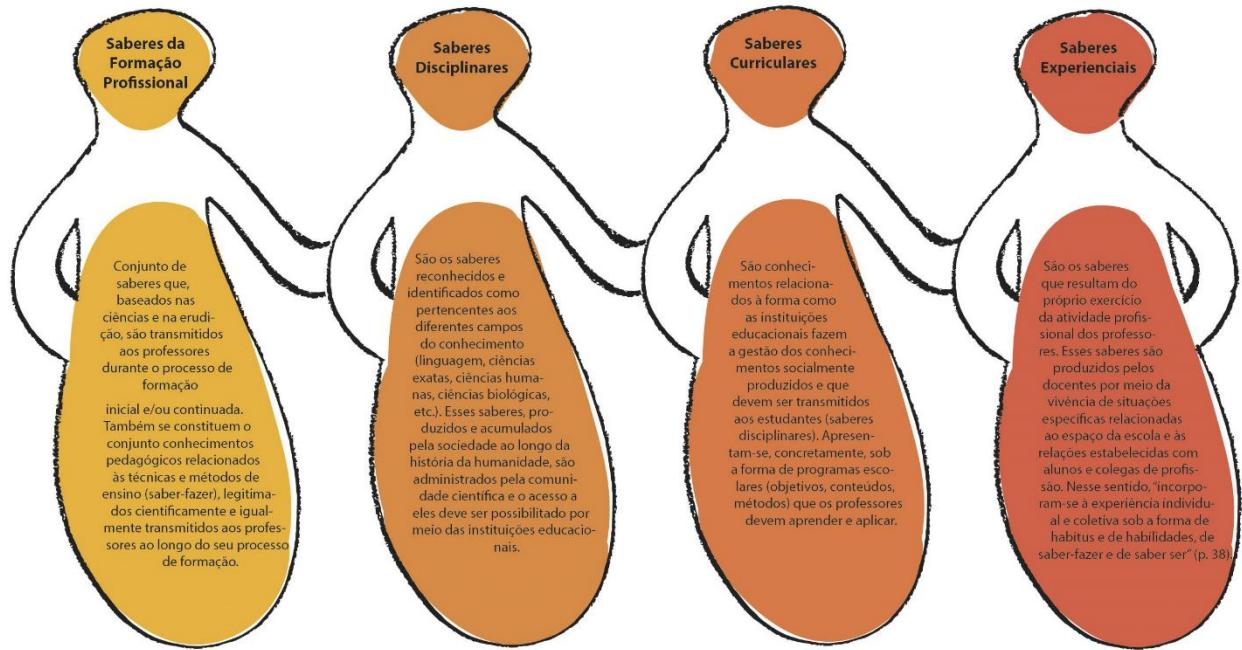
Assim, compreendemos formação inicial do professor o que diz respeito à aquisição de conhecimentos e da titulação necessária para que se comprove sua profissionalidade. É a “[...] formação primeira, aquela que habilita profissionalmente, que permite a inserção no campo profissional da docência na educação básica, assegurada pela respectiva titulação legal”. (BORGES, 2010, p. 53).

Já a formação continuada diz respeito às atividades formativas desenvolvidas pelo profissional que já possui titulação que lhe foi conferida na formação inicial, esteja este ou não no exercício da profissão, como nos apresenta Lagar (2011). A autora ainda esclarece que são exemplos de formação continuada a participação em eventos (congressos, colóquios, seminários etc.) e em cursos promovidos pelos órgãos gestores.

A concepção de que o professor é um profissional vem sendo investigada por vários autores, entre eles, Maurice Tardif (2002). Na obra intitulada *Saberes Docentes e Formação Profissional*, o autor discorre a respeito dos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores e ainda com o próprio exercício da docência. Destaca, a partir de pesquisas realizadas com o propósito de compreender qual a natureza desses saberes, “[...] que o saber docente é um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. (TARDIF, 2002, p.54).

Esses saberes, conforme Tardif (2002) estão sintetizados na figura 4.

Figura 4: Saberes docentes, conforme Tardif (2002).



Fonte: Tardif (2002). Design gráfico por Paula Bueno.

Com base nessa tipologia dos saberes proposta pelo autor, é possível afirmar que a aprendizagem da profissão docente não se esgota nos cursos de formação para o magistério, sejam eles em nível médio ou superior. Os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional são transmitidos durante a formação inicial e também na continuada.

Mas, o professor não aprende a docência apenas em espaços formalmente organizados para esse fim. A experiência docente, os desafios do cotidiano da escola são igualmente importantes na formação do professor.

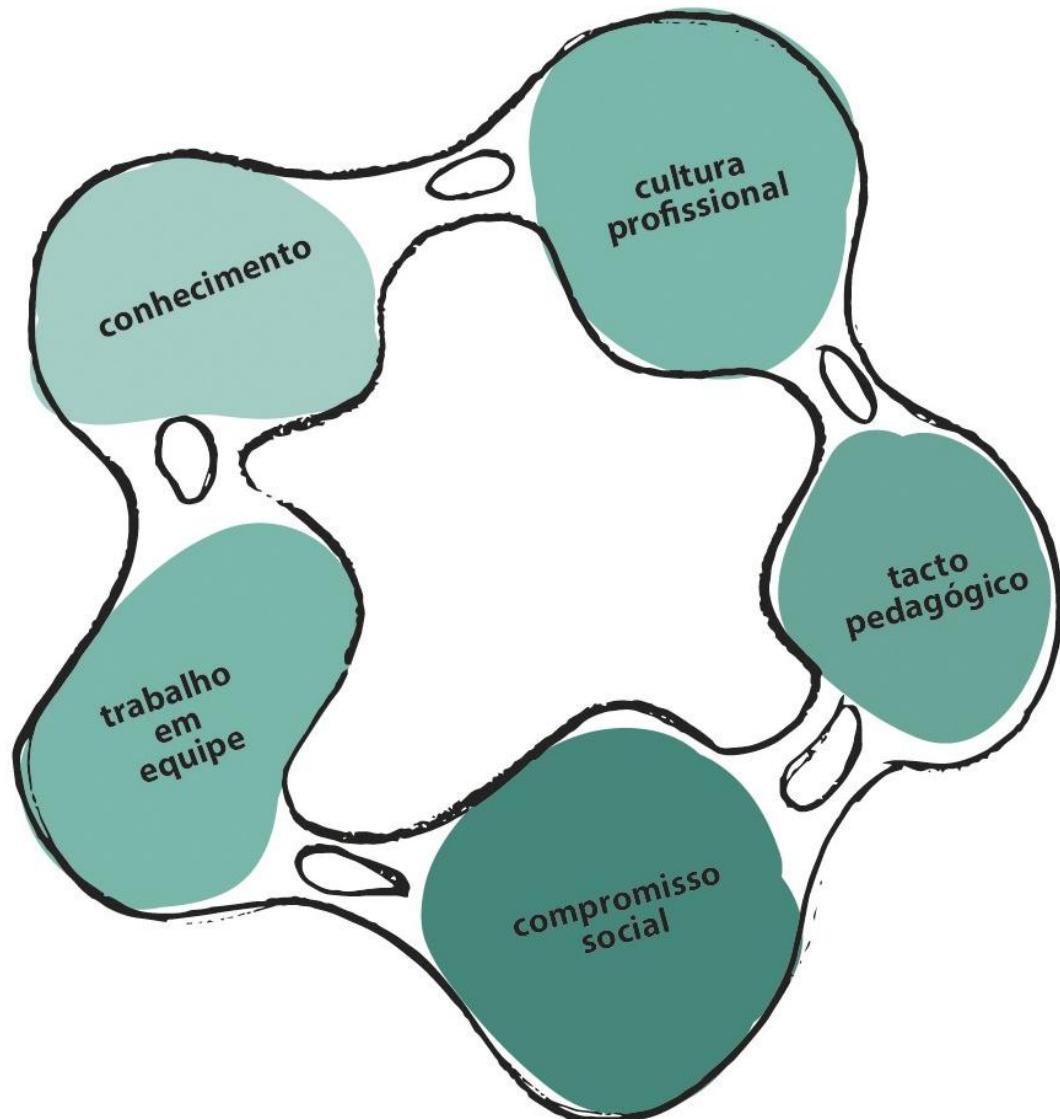
Além desses momentos na formação do professor, existe outro, extremamente marcante na vida profissional, onde ele constrói seus saberes docentes por meio da observação e vivência no ambiente escolar quando aluno da educação básica. Ao longo desse tempo, observando o dia a dia da escola, os alunos vão construindo suas concepções sobre como ensinar, sobre o que é ser professor e ser aluno, a rotina da escola, as matérias importantes, entre outras concepções envolvidas no fazer docente. Tais concepções tornam-se fortemente arraigadas, e se não problematizadas nos cursos de formação, tendem a perpetuar na prática do professor.

Não é incomum, portanto, o professor se ver repetindo o que faziam seus antigos mestres.

Existe, pois, um saber específico da docência que é o resultado da junção de todos esses saberes e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

António Nóvoa (2009) argumenta em favor de a formação de professores ser construída dentro da própria profissão e jamais distanciada da escola. O autor esclarece sua proposta falando de *(pré) disposições* na formação do docente e que esta deve ser construída na *pessoalidade do professor*, sendo composta de cinco pressupostos, como se vê na figura 5

Figura 5: Os cinco pressupostos da formação docente segundo Nóvoa (2009)



Fonte: Diagrama baseado em Nóvoa (2009). Design gráfico por Paula Bueno.

A educação escolar, segundo Nóvoa (2009, p.228), “solicita os docentes para uma intervenção técnica, e também para uma intervenção política, para uma participação nos debates sociais e culturais, para um trabalho contínuo com as comunidades locais”.

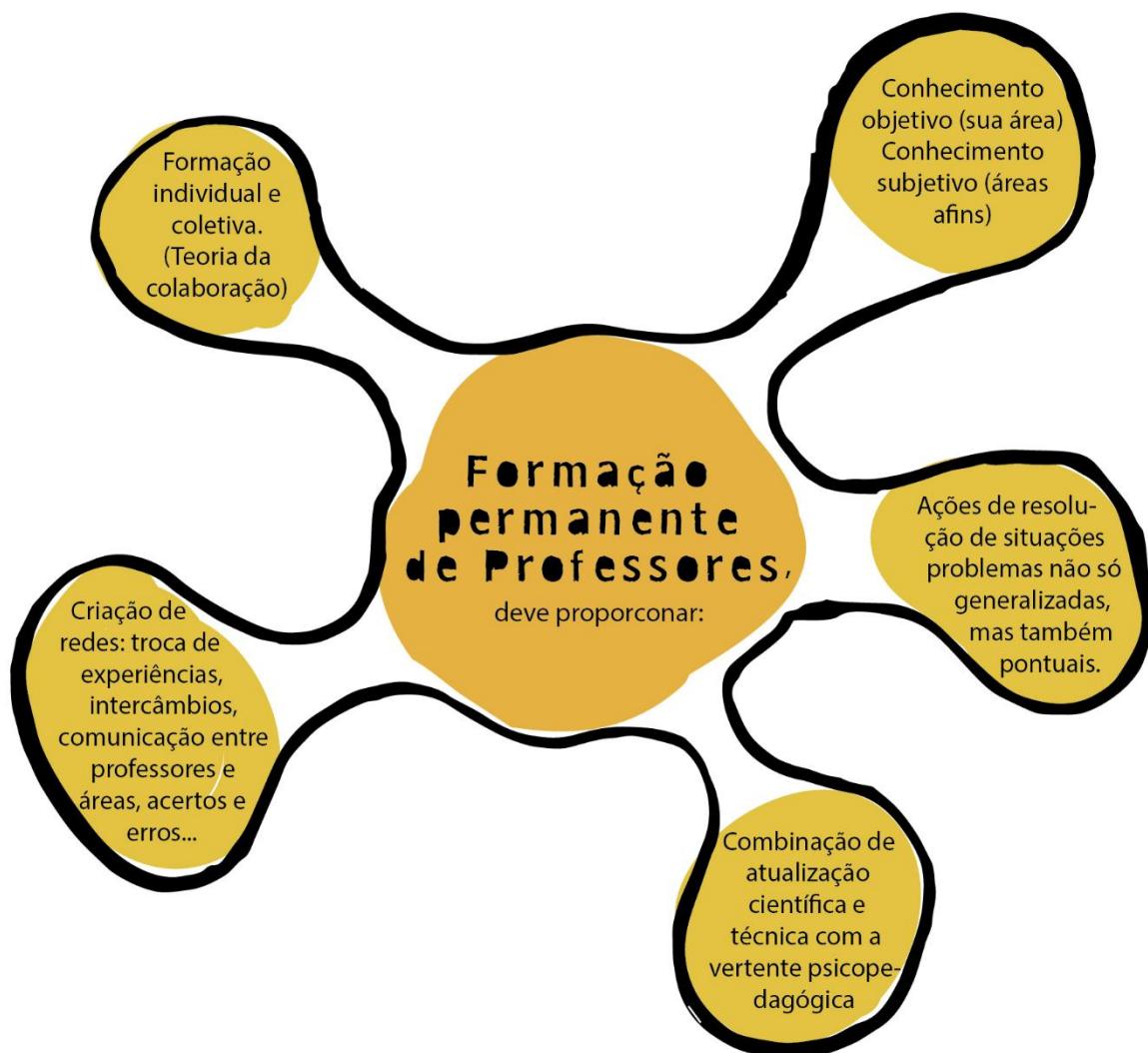
As ideias de Nóvoa (2009) e também o que nos fala Tardif (2002) sobre os saberes docentes nos possibilitam dimensionar a amplitude dos conhecimentos necessários ao trabalho do professor. Isso implica dizer que o professor deve estar disposto a buscar permanentemente a sua formação, procurando entender a sua função dentro de uma instituição escolar, aprendendo a dialogar com os demais professores, a envolver e envolver-se com o aprendiz, conduzindo-o ao aprendizado, a observar seu entorno e atuar nele, a construir uma cumplicidade com a comunidade local, a agir no contexto social em equipe. A formação docente, portanto, é complexa e envolve uma amplitude de situações, lugares e tempos para que ela aconteça.

Se é complexa a formação de professores em um Curso de Graduação, não é menos complexo encontrar alternativas para que esse professor continue a sua formação ao longo da sua vida profissional. Ao finalizar os estudos da Graduação e adentrar a prática escolar, novos desafios se interpõem ao professor. Ensinar nesse escopo requer formação permanente para a autonomia, a inovação, a ultrapassar limites. Requer imaginação, quebra de preconceitos, busca do prazer no trabalho, alegria, leveza, ousadia e coragem. A formação do professor, portanto, não se esgota e nem se inicia nos cursos de Graduação.

Defendendo a ideia de que o professor não está jamais pronto para o exercício da sua profissão, Francisco Imbernón (2009) fala da importância e da necessária formação permanente. O autor assinala que na formação docente tanto é necessário o que ensinar quanto a *forma de ensinare* e que neste novo decênio não se pode propor alternativas para a formação sem antes analisar o contexto político e social em que esse professor está inserido, isto é, analisar o conceito de profissão docente, a situação de trabalho e a carreira docente.

Francisco Imbernón (2009) aponta novas tendências para a formação de professores, indicando algumas dimensões a serem contempladas na formação permanente. Sintetizamos a proposta do autor na figura 6.

Figura 6: Dimensões da formação permanente de professores



| **Fonte:** Texto de Imbernón (2009). Design gráfico por Paula Bueno.

Para abranger essas dimensões, o autor propõe algumas condições para a formação do professor da escola contemporânea. Selecionei algumas delas, pensando na formação do professor de Arte.

1. O professor [de Arte] deve colocar-se em posição de colaborador, refletir sobre as novas tendências, pois isso o levará às novas maneiras de pensar e agir com os alunos em sala de aula, contribuindo para inovações de suas práticas de ensino. E, para fomentar o processo de construção dessas novas tendências, é necessário que este se considere fundamental no momento do planejamento, execução e avaliação dos resultados;

2. O professor [de Arte] deve buscar com os demais colegas, direção, coordenação e também com os próprios alunos, uma devolutiva do trabalho que realiza, saindo do isolamento tão presente na escola. Assim, terá apontamentos para a melhora do seu trabalho docente;
3. O professor [de Arte] deve esclarecer à coordenação pedagógica da escola tanto sobre o seu posicionamento político e social, quanto à *qualidade* do que é ensinado, e não se prender à *quantidade* exigida pelo sistema; deve esclarecer também sobre as características específicas de sua área de conhecimento, de seu campo de trabalho, do que é imprescindível para a boa realização do seu trabalho;
4. O professor [de Arte] deve buscar e solicitar aos órgãos responsáveis formação continuada (mesmo em cidades mais distantes) e projetos de descentralização, para que possa aprimorar seus estudos [na área de artes (incluindo as outras linguagens artísticas que não são de sua formação) e de educação em geral. Que estas sejam atividades programadas, que atendam a real demanda no ensino e que sejam voltadas para o desenvolvimento profissional focado para a sala de aula. A formação continuada deve conter orçamento satisfatório para a sua realização, com horários adequados aos professores, sem sobrecarregá-los.

O autor defende a ideia de que qualquer reformulação ou reestruturação no campo educacional, principalmente quando falamos de formação permanente de professores, deveria “ressituar o professorado para ser protagonista ativo da sua formação em seu contexto trabalhista”. (IMBERNÓN, 2009, p. 37).

Vale ressaltar que as iniciativas relacionadas à formação continuada do professorado não são ou não podem ser exclusivas dos órgãos gestores. A formação passa, também, pela iniciativa do professor em buscar informações, cursos, especializações, atualizações, enfim, pelo seu comprometimento com a busca constante do conhecimento. Para tanto, torna-se imprescindível que esse profissional seja formado para inquietar-se, questionar permanentemente a si mesmo, ao mundo, às suas práticas. Igualmente imprescindíveis são as condições de trabalho (salário, carga horária, espaços e tempos para reflexão) que possibilitem a esse professor a continuidade do seu processo de formação.

Nóvoa (2009) e Imbernón (2009) atentam para a importância da qualificação profissional e o aprender contínuo do professor, considerados por eles como motores da melhoria do ensino. Nessa mesma direção, Strazzacappa (2008, p. 92) assinala que, no campo das Artes,

Apesar da existência de diferentes licenciaturas em vigor (dança, teatro, música, artes visuais), tratando especificamente cada uma das linguagens artísticas, nenhuma garante que o professor estará apto a trabalhar com propriedade as nuances de cada fazer artístico, o que obriga esse profissional a estar aberto a interlocuções com outros profissionais, a buscar cursos de aperfeiçoamento e atualização.

Oliveira (2005), ciente das carências e dificuldades que as Licenciaturas do país enfrentam, propõe que a formação também se dê nas “culturas vividas”. Para tanto, nomeia como um importante processo de formação de professor a “autoformação”. Nessa possibilidade, propõe que o professor, por meio de seus próprios processos de reflexão, seja como formação continuada, seja pela interação com colegas, obras e autores da área, seja por meio de cursos, faça a sua formação docente. Não desconsidera os demais processos de formação, apenas salienta a autoformação como um possível caminho do professor-pesquisador para esse manter-se em constante formação.

Com base nas ideias defendidas por esses autores, e trazendo-as para a formação de professores das diferentes linguagens artísticas, entendemos que as concepções e práticas do professor de Arte são construídas ao longo da vida, nos espaços não-formais, informais e formais (desde a escola da educação básica até a educação superior) e nos desafios da sua vida profissional. Assim sendo, é importante a constante busca pela continuidade da sua formação, de modo a instrumentalizá-lo com uma bagagem de saberes que o coloquem em condições de proporcionar, na sala de aula, o debate relacionado aos acontecimentos presentes na sociedade atual, o diálogo com a realidade dos alunos, proporcionando a eles a possibilidade de reflexão, recusando-se a ser um mero transmissor de conteúdos, de danças ou quaisquer outras linguagens artísticas prontas, mas, que seja, sim, um provocador de pensamentos, enfim, um profissional capaz de questionar permanentemente a sua prática, assumindo uma postura crítica em relação à sociedade. Nesse sentido, concordamos com Isabel Marques (2010, p. 218) quando diz que “[...] a postura crítica nos permite sair do senso comum, nos ajuda a cruzar fronteiras do óbvio, nos auxilia

a deixar de pertencer à massa amorfa de pessoas identicamente alijadas dos processos de construção do mundo”.

E para formar um professor nessa perspectiva, entendemos, com Nóvoa (2009, p.228), que “[...] os programas de formação devem desenvolver três famílias de competências: saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se.”

1.4 A formação inicial do professor de Dança no Brasil: um breve histórico dos cursos de Graduação que oferecem essa linguagem

A criação artística espelha a visão pessoal do artista, da mesma forma que a criação científica reflete a visão pessoal do cientista. A diferença entre uma obra e outra não se dará no ato criativo, mas no processo de trabalho fundamentado num determinado paradigma, e no conhecimento acumulado de quem realiza a obra.
(ZAMBONI, 1998, p. 23)

Com o objetivo de agrupar vestígios, perceber ressonâncias e indicar mudanças referentes a um momento histórico de mudanças dos cursos de Graduação de Dança no Brasil, trazemos, a seguir, um breve relato dos cursos existentes no país.

Antes, porém, convém diferenciar o profissional licenciado em Dança e o instrutor e monitor de dança. De acordo com Strazzacappa (2011, A), intitula-se *Professor de Dança* o graduado em curso superior de Licenciatura em Dança ou em áreas afins; já o que chama de *instrutor* “[...] é aquele que possui uma formação completa em curso livre, geralmente ofertado em academias e estúdios privados ou se graduou em curso técnico (ensino médio) regulamentado pelos MEC”; e *monitor* é aquele que “[...] cursou exclusivamente um curso livre ou ainda está em formação, porém já atua ministrando oficinas e/ou auxiliando professores e instrutores” (STRAZZACAPPA, 2011, A, p. 27, grifo nosso).

Navas (2006) relata alguns dados históricos acerca do início dos cursos de Dança, em nível superior, na década de 1950. De acordo com a autora, um Reitor, preocupado em marcar a diferença de um novo *campus* universitário Federal, mediante a inserção das Artes em seus programas, implantou o primeiro curso superior do país em Dança. Tal fato ocorreu na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1956, segundo informa João Batista Lima de Souza (2013). Esse mesmo

autor ressalta que desde então, um hiato de 28 anos ocorreu com essas Licenciaturas, uma vez que o curso de graduação em Dança criado a seguir data de 1984, na atual Faculdade de Artes do Paraná (FAP) – antigamente PUC/Paraná-Fundação Teatro Guaíra.

Nessa mesma década de 1980 foram criados também mais três cursos de Graduação em Dança: da UNICAMP, da UniverCidade (Rio de Janeiro) e a Graduação, hoje já extinta, da Faculdade Santa Cecília dos Bandeirantes, em Santos (NAVAS, 2006).

O contexto em que isso se deu é assim analisado por Navas (2006):

Num primeiro momento, a criação dos bacharelados em dança surge em descompasso com os rumos da produção do mercado, deixando evidente um não engendramento entre universidade e certas etapas do sistema produtivo da dança, ainda que estas rotas estejam, em alguns casos, sendo sucessivamente corrigidas. De uma maneira geral, há que se salientar que as graduações em dança, de maneira acertada, não se propuseram a suprir certos modelos do mercado, ancorados em pressupostos de performance corporal a ser atingida como em uma corrida de obstáculos. (NAVAS, 2006, p. 3)

Com o decorrer dos anos, esses próprios cursos de Graduação foram se fortalecendo e ampliando sua atuação no campo da pesquisa em Arte, o que contribuiu para que a Dança passasse a não ser vista apenas como educação de corpos em movimento, mas, sim, como uma área de conhecimento, dentro do campo da Arte.

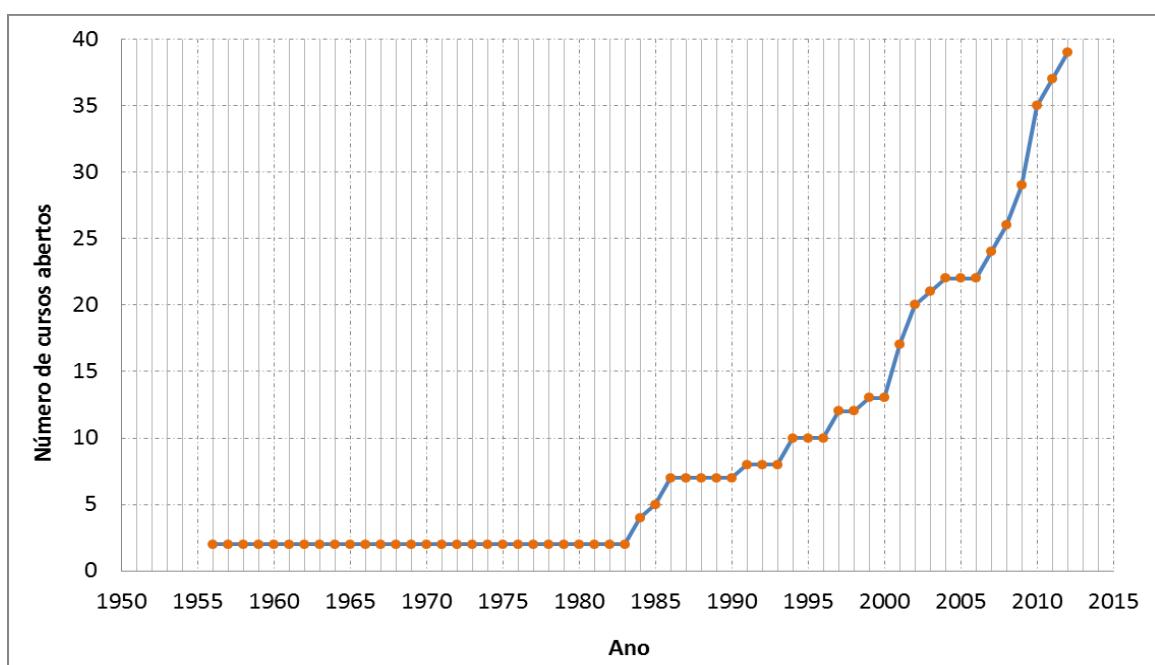
Na década de 1990, sob a perspectiva de um novo paradigma, baseando-se nas manifestações de culturas diversas e de novos estudos na área sobre “corpo expressivo”, outros três cursos de Graduação foram implantados, todos na cidade de São Paulo: o Curso de Dança e Movimento, da Universidade Anhembi Morumbi; de Comunicação das Artes do Corpo, da PUC/SP; e a Graduação em Dança, da Faculdade de Artes de São Paulo.

A partir desse momento, outro grande intervalo é dado nessa história. Um novo incremento na criação desses cursos vai ocorrer nos anos 2000. Analisando a evolução da oferta desses cursos, Souza (2013, p. 1) comenta que, embora tenha havido “um intervalo de quase 30 anos entre a criação do primeiro e do segundo cursos de graduação em dança no Brasil, a oferta de tal formação nas instituições de ensino superior aconteceu, nos anos subsequentes a este último, com certa

regularidade”. O autor assinala que dados do e-MEC de 2013 informam a existência de 29 instituições de ensino superior (universidades, faculdades isoladas e centros universitários) que oferecem um total de 39 graduações em dança (bacharelado e licenciatura).

O gráfico apresentado pelo autor (figura 7) mostra a evolução da implantação dos cursos de Dança nas Instituições de Ensino Superior brasileiras até 2013.

Figura 7: Evolução da implantação dos cursos de graduações em Dança (1955-2013)



Fonte: SOUZA (2013)

O estudo de Souza (2013) mostra-nos o nítido e vertiginoso crescimento da oferta de formação superior em Dança no Brasil, o que coincide com a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI⁷, especificamente nas instituições públicas federais, muito embora os cursos também ocorram em instituições de ensino superior privadas.

⁷“O REUNI consiste em um programa governamental que tem por objetivo a criação de “condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.” (MEC, 2009). Foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o qual o Governo Federal almeja atingir a meta de inclusão

Os cursos de licenciatura, nesse contexto, se propõem a atender à legislação brasileira que considera o licenciado como o único habilitado a atuar na educação básica formal. No entanto, é importante lembrar que, na história dos cursos de Graduação de Dança, o professor formado acabava encontrando como campo de trabalho a modalidade de educação não-formal. Assim, atuando na modalidade de educação não-formal, não exercia função muito diferente do instrutor ou monitor, como definido por Strazzacappa (2011, A).

Ao longo dessa história, foi se construindo uma grande articulação de pesquisadores e professores com intuito de ampliar e fortalecer essas linguagens artísticas por meio de cursos de Graduação do país, tendo em vista atender às escolas nas disciplinas de Arte.

Entretanto, a despeito desse esforço e da legislação que trata da necessária formação em nível superior do professor de Arte da educação básica datada de 1996 e dos PCNs que recomendam a introdução da Dança, entre outras linguagens desde 1998, o que se observa é que os cursos de Graduação de Dança mais antigos e também os que surgiram nos últimos anos formaram e ainda estão formando o licenciado em Dança para atuar no ensino não-formal. Isso ocorre, na maioria das vezes, porque em geral os cursos estão distanciados do que a escola atualmente exige do professor na disciplina de Arte, isto é, a “polivalência”, ou seja, que ele ministre aulas abrangendo as quatro linguagens artísticas: Dança, Teatro, Música e Artes Visuais. Este é um impasse que vem sendo bastante discutido entre os professores e pesquisadores.

Existem alguns poucos cursos de graduação no Brasil que se propõem a contemplar as quatro linguagens artísticas na formação do professor. Vejamos:

A graduação em Arte-Educação, oferecida pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) em Guarapuava/PR, propõe um curso de Licenciatura em Artes. De acordo com as informações presentes no site do curso (<http://sites.unicentro.br/uab/arteeducacao/>), essa graduação tem o objetivo de habilitar profissionais para atuar na docência, na produção e na pesquisa em Arte por meio do constructo do exercício artístico, possibilitando a ampla atuação intelectual e artística da música, dança, teatro, artes visuais e demais atividades de natureza

de 40% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos no ensino superior até o ano de 2021". (SOUZA, 2013, p. 5)

artístico-culturais. O profissional formado em Arte-Educação, além de ser qualificado para o ensino, também pode atuar em galerias, centros culturais, consultorias e assessorias de assuntos culturais, dentre outros segmentos.

Outra universidade que oferece um curso voltado a múltiplas linguagens artísticas, nomeado de Artes-Licenciatura, é a Universidade Federal do Paraná - Litoral (UFPR Litoral), localizada no município de Caiobá - Matinhos (PR). Consta no site do curso (<http://www.litoral.ufpr.br/artes>) que essa formação visa desenvolver conhecimentos e experiências nos campos da arte-educação, na compreensão e crítica da arte e na prática artística a partir da multiculturalidade. O licenciado em Artes pela UFPR Litoral recebe formação para a docência tendo como referência a arte-educação e a prática e reflexão artística em quatro linguagens: Artes Visuais, Música, Dança e Artes Cênicas. É habilitado para o exercício do magistério na educação infantil, ensino fundamental e médio, assim como em espaços de educação não-formal.

Em relação aos cursos de graduação que contemplam diferentes linguagens das artes e as exigências do sistema educacional brasileiro para a atuação do professor de Arte na educação básica, Duarte Júnior (2004) traz a seguinte reflexão: uma graduação que se propõe a formar um licenciado nas quatro linguagens pode estar formando um “especialista em generalidades”.⁸

No que tange cursos de especialização (*lato sensu*), o leque de faculdades particulares e universidades públicas que oferecem cursos voltados à formação de múltiplas linguagens na escola se amplia muito, não cabendo-nos nesta pesquisa abordá-las.⁹

Entre os cursos de Graduação que oferecem mais de uma linguagem artística está o de Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Conhecer a configuração e a história deste curso é um dos objetivos desta pesquisa. Relataremos nossas descobertas a esse respeito no quarto capítulo, quando também

⁸Termo utilizado por João-Francisco Duarte Jr. durante conferência proferida na Semana de Arte, PUC-Campinas, 2004, conforme Strazzacappa (2011, C, p.89).

⁹ A título de exemplo citamos o curso de Pedagogia da Arte, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e promovido pelo Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance (Getepe) da Faculdade de Educação da (UFRGS). Essa pós-graduação é composta de três eixos teórico-práticos, e propõe estudos sobre diferentes linguagens das artes (Artes Visuais, Teatro, Dança, Música) e discussões sobre filosofias da criação. (fonte: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/especializacao-em-pedagogia-da-arte-recebe-inscricoes-1>)

mostraremos como os alunos desse Curso percebem a influência deste na sua prática docente.

1.5 A Graduação de Artes Cênicas e Dança da UEMS

Onde tudo começou... um pouco da história da UEMS

1.5.1 A implantação do Curso

As informações que seguem nesta seção, a respeito da história, estrutura, matriz curricular, entre outras, foram obtidas por meio do acesso a documentos como legislações, Projeto Pedagógico do Curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS, Atas de reuniões, Matriz Curricular do Curso, e também à página do Curso disponível na rede mundial de computadores no seguinte endereço:
<http://www.portal.uems.br/graduacao/curso/artes-cenicas-danca-licenciatura-campo-grande>.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com sede na cidade de Dourados, foi criada pela Constituição Estadual de 1979, e ratificada em 1989, conforme o disposto em seu artigo 48, Ato das Disposições Constitucionais Gerais e Transitórias.

Com a finalidade de implantação de diversos cursos para o ensino superior, sendo em sua maioria Licenciaturas, tinha o intuito de elaborar uma proposta de Universidade que tivesse compromisso com as necessidades regionais, particularmente com os altos índices de professores em exercício sem a devida habilitação, e, ainda, com o desenvolvimento técnico, científico e social do Estado.

A implantação da UEMS no Estado inicia com a sua sede em Dourados com Unidades de Ensino em outros 14 municípios (hoje Unidades Universitárias), uma vez que, além do ensino, passaram a desenvolver atividades relacionadas à pesquisa e à extensão, essenciais para que a instituição seja reconhecida como universidade.

Essas Unidades foram distribuídas nos seguintes municípios: Aquidauana, Amambai, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas. Somente em 2001, por meio da Resolução COUNI-UEMS nº 184, de 10 de outubro

de 2001, foi criada a Unidade Universitária de Campo Grande, com a finalidade de atender à demanda do curso de Graduação Normal Superior também na Capital.

Assim, reconhecida como importante instrumento para o desenvolvimento regional e de inclusão social, principalmente das comunidades do interior do Estado, a UEMS passa a atender, ao menos em parte, à comunidade sul-mato-grossense, no que se refere à ampliação do acesso à educação superior pública articulada com as demandas sociais emergentes.

Nesse contexto, buscando responder às demandas da educação na capital e nos municípios de seu entorno, pesquisadores e professores da UEMS, apoiados por representantes do poder público de MS, justificaram perante o governo do estado o quanto os cursos de graduação de Teatro e Dança se constituíam uma necessidade emergencial para a região. Com base na Resolução CNE/CES nº 3 e 4, de 8 de março de 2008, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e Dança a fim de promover uma formação específica desse profissional para atuar no ensino formal, fundamentaram a solicitação para a criação desse curso em Campo Grande, MS. Foi criado, então, por meio da Portaria UEMS nº 55, de 03/09 2009, publicada no Diário Oficial nº 7536, de 04/09/2009, o *Curso de Artes Cênicas e Dança (AC e D)*¹⁰, Licenciatura, visando à formação do professor que atuará na Educação Básica¹¹.

Como é previsto em Lei, ao final do quarto ano de implantação, quando da conclusão do curso da primeira turma, há avaliação do MEC para que se proceda ao reconhecimento do curso. Com o curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS isso ocorreu no mês de outubro de 2013, tendo sido aprovado com média “3” e algumas recomendações para a sua melhoria (Anexo 1)

Além da avaliação do MEC, outra avaliação foi realizada pela Secretaria de Estado de Educação, por meio da Resolução “P” SED n.º 2.155/13, de 3 de outubro

¹⁰ Utilizaremos esta abreviação no decorrer do texto.

¹¹Cabe-nos ressalvar que nesta nomenclatura existe um erro conceitual, pois Artes Cênicas é uma grande área da arte que envolve teatro, dança, circo e performance, segundo a Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE). Esse equívoco já está sendo solucionado. Está tramitando o pedido de alteração do nome junto ao MEC e ao Instituto de Educação Superior (IES), para, assim, com base nas características do curso, adotar a denominação pertinente. Encontramos nas atas registradas nas reuniões de colegiado em 2012, a sugestão do corpo docente para que se altere para Licenciatura em Teatro e Dança. A previsão de mudança do nome é para 2015. Para este estudo, utilizaremos o nome vigente no presente momento.

de 2013, com verificação “in loco” das condições de oferecimento. Para tanto, constituiu Comissão de Avaliação composta por dois doutores.

Após essa avaliação, a deliberação CEE/MS nº 10.229, de 4 de dezembro de 2013, reconheceu o Curso de Artes Cênicas e Dança, licenciatura, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, pelo prazo de quatro anos, a partir de 1º de janeiro de 2014 a 31 de dezembro de 2017, conforme publicado no Diário Oficial do Estado nº 8.603, de 27/01/2014.

1.5.2 O currículo do Curso

Para abordarmos o currículo desenvolvido no curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS, é importante, primeiramente, refletirmos acerca do que vem a ser currículo.

A concepção de currículo com a qual nos alinhamos parte do pressuposto de que currículo é uma parte importante da organização de um curso e da instituição de ensino, no qual o Projeto Político Pedagógico, as disciplinas, seus respectivos conteúdos e o corpo docente são apenas alguns dos aspectos que o compõem. Nesse sentido, Hornburg e Silva (2007) assinalam:

Questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos”. (HORNBURG; SILVA, 2007, p.1)

Tal perspectiva situa-se numa visão crítica do currículo, que propõe a compreensão deste num contexto mais amplo, situado econômica, histórica, social e culturalmente, e atravessado por relações de poder.

Para compreendermos o currículo de uma instituição de ensino, importa considerar toda a gama de acontecimentos que nela se encontram, como esclarece Pavan (2010), tais como:

[...] o tratamento que é dispensado ao aluno e a aluna, que tipo de exigências são feitas em relação ao seu comportamento, as suas aprendizagens, avaliação, o que é considerado conhecimento válido, o que é cultura, bem como os valores que são trabalhados explícita e/ou

implicitamente no espaço escolar. Além disso, que tipo de identidades são legitimadas, incluídas e valorizadas. (PAVAN, 2010, p. 126).

Portanto, quando nos referimos ao currículo, estamos nos referindo a uma “arena de significados” (SILVA, 2003 apud PAVAN, 2010).

Carvalho (2005) diferencia *currículo concebido* e *currículo vivido*. Para a autora, *currículo concebido* é aquele regido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais¹² e por propostas em nível regional, como planos e propostas estaduais e municipais, ou seja, o que nomeamos de currículo formal, composto por planos político-pedagógicos e suas matrizes curriculares. Já o *currículo vivido* é o que manifesta ou não o currículo concebido e “envolve as relações entre poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o *jogo de interações* e/ou relações presentes no cotidiano escolar”. (CARVALHO, 2005, p.96).

Dentro dessa perspectiva, Sandra Silva e Tânia Delboni (2012) mostram-nos a necessidade de os professores terem um forte compromisso social e político, ou seja, um currículo articulado, integrado; afirmam elas que o conhecimento que está sendo construído na contemporaneidade demanda um sistema de ensino capaz de educar para uma cidadania que aprenda a se mover na complexidade, para ensinar a conviver na incerteza.

Deve-se buscar então, no currículo, a promoção de uma formação que favoreça ao acadêmico um aprendizado contextualizado com a realidade que este encontrará no ensino formal, assim como em qualquer outro campo de trabalho que venha atuar. É importante pensarmos, então, em um currículo que seja transformador, dentro de um processo educativo formal, isto é, que contribua para formar pessoas com autonomia intelectual e moral, que desenvolvam operações mentais e sensíveis facilitadoras da mobilização de conhecimentos, de habilidades, valores, emoções e atitudes, que sejam capazes de assumir responsabilidade plena por sua carreira e por suas ações e que estejam em permanente processo de educação, de aprender a aprender, a desaprender e a reaprender, indefinidamente.

Não temos a pretensão de abordar todas essas dimensões do currículo ao estudarmos, neste trabalho, o Curso alvo desta pesquisa. Limitaremos nossa análise

¹² Normatização brasileira para a educação. Aqui cabe-nos ressaltar que a Educação Superior, não é regida pelos PCNs, no entanto, possui suas caracterizações e orientações propostas pelo MEC, para construção de seus currículos. O debate sobre as inúmeras implicações epistemológicas e políticas dos PCNs, por sua complexidade e abrangência, foge ao objetivo deste presente trabalho.

ao Projeto Pedagógico do Curso, que inclui a Matriz Curricular e o Corpo docente. Abordaremos também algumas atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas no Curso, a infraestrutura e algumas propostas de reformulações.

A proposta do Curso está fundamentada nas reflexões que defendem a articulação entre Arte e Ciência. Assim, para as linguagens Teatro e Dança como componentes da área artística Artes, propõe uma graduação que unifica essas duas linguagens, sendo, por isso, considerado “bivalente” (entendendo bivalência como a união de duas linguagens específicas das Artes Cênicas: Teatro e Dança). Como se propõe a formar professores, o Curso entrelaça três áreas de conhecimento, sendo elas: o Teatro, a Dança e a Pedagogia.

Para a elaboração da proposta pedagógica, o Curso tomou como referência as diretrizes sugeridas pelo MEC e baseou-se em experiências de outras instituições de educação superior, entre elas, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade São Paulo (USP), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Faculdade de Artes do Paraná (FAP), todas elas já atuantes há algum tempo no cenário nacional, com propostas de cursos de graduação em Dança e Teatro.

Quanto aos objetivos do Curso, de acordo com o que está expresso no Projeto Pedagógico,

,
A graduação de AC e D visa uma formação que ofereça ao aluno a uma sólida formação ética, teórica, artística, técnica e cultural, que o capacite tanto a uma atuação profissional qualificada, quanto à investigação de novas técnicas, metodologias de trabalho, linguagens e propostas estéticas da dança e do teatro. Propicia a formação de um profissional envolvido com a produção do conhecimento, utilizando-as como elemento de valorização da pessoa e da expressão corporal cênica. Pretende com essa formação que contempla diversificadas linguagens, contribuir para o fortalecimento da Arte nas escolas da educação básica, suprindo lacuna das escolas dos sistemas que, no Estado do Mato Grosso do Sul, carecem de profissionais habilitados para as atividades da arte-educação. (MATO GROSSO DO SUL, 2009).

O Curso busca a formação do “artista docente”, conforme esclarece o Projeto do Curso.

Essa concepção de artista docente enseja a formação integral do professor, possibilitando a compreensão das relações de trabalho, das alternativas sócio-políticas de transformação da sociedade e de si mesmo, da construção de bases para o contínuo e necessário processo de pesquisa e reconstrução do saber numa perspectiva da integralidade

de saberes que permitem: a percepção do valor da subjetividade e da alteridade; a compreensão do papel social da educação e da escola; o domínio dos conteúdos de Artes Cênicas e suas didáticas; a construção de processos de investigação que tenham por finalidade o aprimoramento das práticas cênicas e pedagógicas; a apropriação de conhecimentos artísticos, pedagógicos e da diversidade presente na prática das Artes Cênicas. (MATO GROSSO DO SUL, 2009).

A primeira turma ingressou em 2010. No primeiro ano, esses alunos tinham poucas aulas específicas de cada linguagem (teatro e dança). Os professores já efetivos da Instituição, das áreas de Letras e de Pedagogia, assumiram a maior parte das disciplinas, o que causou muito desconforto e exigiu ajustes no oferecimento das disciplinas.

Dos aproximadamente 30 alunos ingressos em 2010, 16 concluíram seus estudos em 2013. Um dado interessante é que todos aqueles que se formaram em 2013 já possuíam experiência prévia em dança ou teatro na educação não-formal, antes de iniciar a Graduação. No exame vestibular para o ingresso no Curso os candidatos faziam o teste de aptidão, em caráter eliminatório.

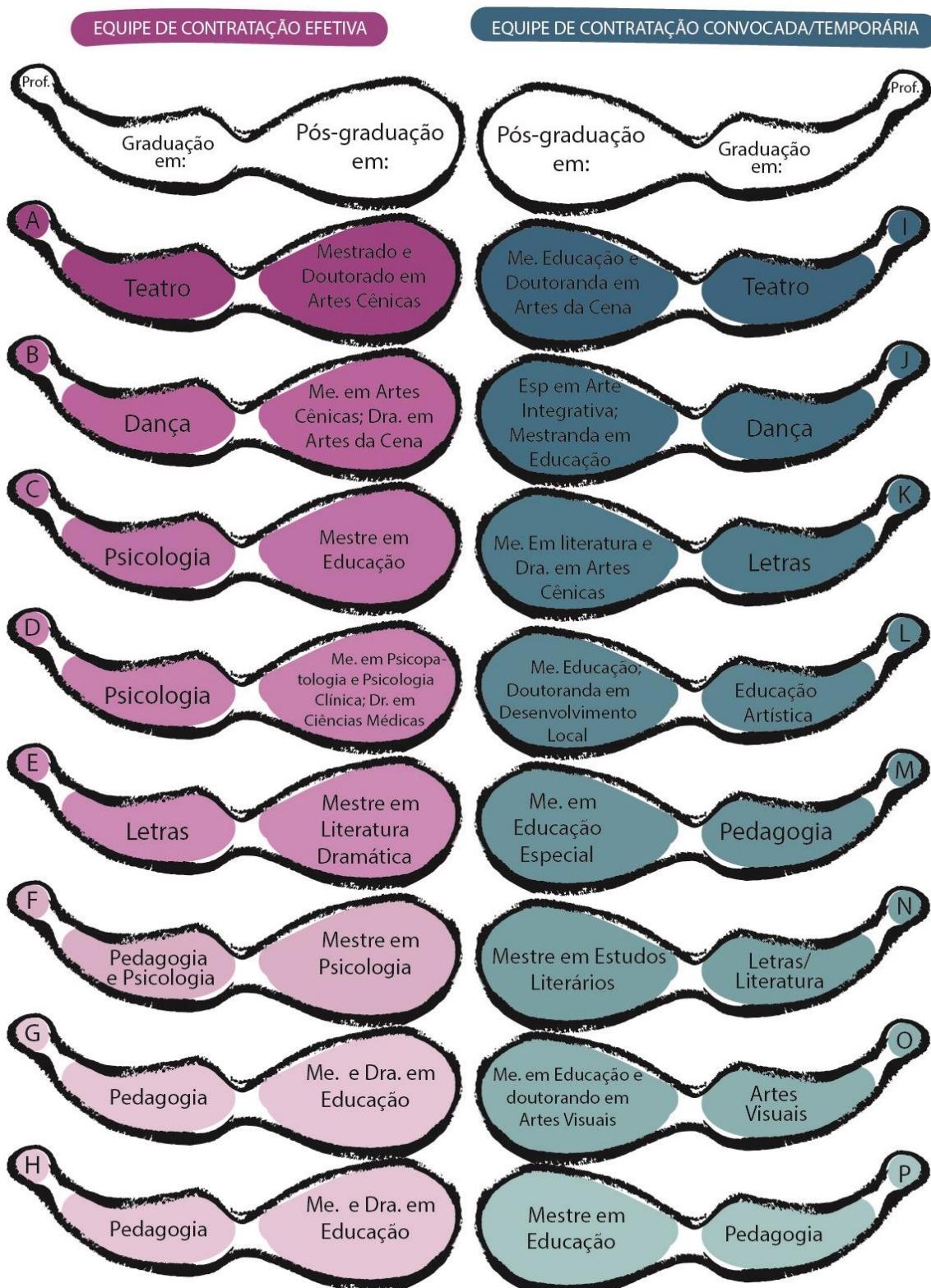
A Matriz Curricular do Curso desde sua implantação, até o presente momento de realização desta pesquisa (ano de 2014), pode ser vista no Quadro 1.

Quadro 1: Matriz curricular do Curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso – MATO GROSSO DO SUL, 2009.

O corpo docente do Curso é composto por uma equipe bastante diversa, como se pode observar na figura 8.

Figura 8: Corpo docente do curso de Artes Cênicas e Dança vigente em 2014. Texto elaborado pela autora. Design gráfico por Paula Bueno.



Analisando a figura 8, percebemos certa equanimidade no número de professores efetivos e contratados/temporários da UEMS no período de 2013-2014 quando houve o reconhecimento do Curso. Percebemos também que havia somente dois professores efetivos e dois convocados com graduações nas áreas específicas em Dança e Teatro. Esses pontos, assim como outros que veremos adiante, foram considerados como uma fragilidade do Curso pelos avaliadores.

No que se refere à infraestrutura, a graduação de Artes Cênicas e Dança da Unidade Universitária de Campo Grande, desde sua implantação, vem utilizando espaços físicos de escolas estaduais. Em 2010 e 2011 passou a utilizar o espaço da Escola Estadual Irmã Bartira Gardés, que foi desativada e disponibilizada pela SED/MS, por meio de cessão de uso. De 2012 a 2014, devido ao crescimento dos cursos da UEMS em Campo Grande, o curso funcionou, em caráter temporário, na Escola Estadual Hércules Maymone, em espaço compartilhado em outros turnos com turmas do Ensino Médio e também com o curso de Geografia da UEMS. A Escola conta com uma estrutura física de três blocos de salas de aula interligados, além de um auditório e sala de dança (laboratórios pedagógicos de Artes Cênicas), biblioteca, quadra de esportes, ginásio de esportes e cantina. Os espaços utilizados no período noturno exclusivamente pelos cursos Artes Cênicas e Geografia da UEMS são oito salas de aula (quatro para cada curso) com a capacidade para sessenta alunos cada, além dos banheiros. Em outra ala situam-se a secretaria acadêmica, as coordenações pedagógicas dos dois cursos, a sala de professores, e o laboratório de informática.

Além do ensino das disciplinas propostas na Matriz Curricular, o Curso desenvolve outras ações, a fim de propiciar ao aluno uma formação mais sólida e contextualizada (Figura 9).

Figura 9: Ações extracurriculares do curso de Artes Cênicas e Dança, vigentes em 2014.



Fonte: Texto elaborado pela autora. Design gráfico de Paula Bueno.

Em relação a essas atividades, foi possível obter mais informações, diretamente dos seus coordenadores, a respeito de algumas delas. Vejamos:

O Grupo de Pesquisa APE IPÊ, “Aliança de Pesquisa e Extensão Interdisciplinar em Percursos Criativos e Estéticas Cênicas”, registrado no CNPq, reúne-se mensalmente. Além dos estudos e pesquisas, o Grupo promove palestras e explanações para professores e demais interessados em arte e educação. O Grupo está organizado com duas linhas de pesquisa. A primeira, Percursos Pedagógicos e Criativos, tem por objetivo estudar os percursos criativos das artes cênicas em ambientes educativos, concluídos ou em andamento e a natureza educacional do fazer artístico ou da formação do artista cênico com bases filosóficas e metodológicas. Também propõe estudos relacionados ao treinamento do ator e do dançarino, à composição de personagens, à coreografia, às técnicas e aos modos de atuação e movimentos. Além disso, tem como propostas de estudo a relação das estratégias pedagógicas com os percursos criativos, respeitando a diversidade e a interdisciplinaridade. A segunda linha nomeia-se Estéticas e Poéticas da Cena e tem o objetivo de promover pesquisas sobre estéticas e poéticas de encenações focalizando tendências contemporâneas das artes cênicas, incluindo montagens didáticas, fronteiriças, tecnológicas, experimentais, amadoras ou profissionais. Esses estudos são relacionados ao imaginário e às matrizes estéticas, étnicas ou culturais da cena, oriundas do território nacional ou estrangeiro, fundamentadas por uma história, ética, filosofia, religião ou política, além da investigação da relação produção/recepção da cena contemporânea.

Outra ação desenvolvida com o intuito de fomentar a pesquisa em Teatro e Dança foi a 1^a JART (Jornada de Artes). Essa Jornada, criada em 2010, em parceria com outras Instituições de Ensino Superior e de Cultura, foi composta de sessões de apresentação de trabalhos científicos e artísticos, mesas redondas, seminários e oficinas, com objetivo de estabelecer um diálogo entre as atividades Ensino, Pesquisa e Extensão. Em 2012 e 2014 houve novas edições da JART, configurando-se, assim, como uma Jornada Bienal.

Ao analisar a figura 9 percebemos uma diversidade de espaços formativos existentes no Curso e essa constatação nos remete a Oliveira (2005) quando nos fala a respeito da importância dos diferentes “espaçostempos” de produção curricular. Cada forma de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular que o professor propõe em suas aulas estão diretamente relacionados com a formação de

seus alunos e alunas. Isso significa dizer que o “[...] processo de formação docente associa-se de modo efetivo e importante ao fazer docente” (OLIVEIRA (2005, p. 46)

Especificamente no que diz aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares pelas quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. (OLIVEIRA, 2005, p. 46).

Ao longo do processo de implantação do curso na UEMS, muitas discussões permearam as reuniões de colegiado e os diálogos com os acadêmicos, com reflexões sobre a matriz curricular, o projeto pedagógico, a carga horária destinada a cada disciplina, a estrutura física, a titulação do corpo docente, as metodologias de ensino, a necessidade de ampliação das atividades de pesquisa e extensão etc. Diversas dessas preocupações em relação à melhoria da qualidade do Curso constam registradas nas Atas de reunião de colegiado.

Nesse contexto, ocorreu a avaliação do Curso por uma Comissão de avaliadores designada pela Secretaria de Estado de Educação. Após a visita “in loco”, a Comissão emitiu um amplo relatório, do qual citamos aqui apenas algumas das recomendações e fragilidades identificadas:

- “Recomenda-se a ampliação de contratação (através de concurso) de professores com titulação específica (Teatro e Dança) ”;
- “A estrutura curricular foi analisada como fragilidade, pois não atende às competências e habilidades dos egressos devido ao fato do número de disciplinas específicas não serem equânimes entre as áreas específicas de teatro e dança e a formação é confusa”;
- “Que fossem destinados espaços físicos adequados para atividades docentes e que se acelerasse a construção do prédio próprio para o funcionamento do Curso”;
- “Quanto ao acervo bibliográfico recomenda-se uma urgente ampliação do acervo através de compra de livros e assinatura de periódicos especializados na área (Teatro e Dança) ”.

Diversas modificações e muitos ajustes ocorreram e vem ocorrendo desde então, pautados nas recomendações dos avaliadores. Foi criada uma comissão interna do Curso para reformulação do Projeto Pedagógico em maio de 2014. Também está em andamento (de julho a setembro de 2014) a abertura de concurso de professores para compor o quadro efetivo do curso, contemplando três vagas para

áreas específicas, com exigência de serem graduados, mestres e doutores em dança e teatro ou áreas afins. Além disso, uma sede própria que comporte todos os cursos da unidade Campo Grande está sendo construída.

Uma das reformulações do Projeto Pedagógico em andamento sugere uma Matriz Curricular para entrar em vigor a partir de 2015 (Quadro 2). Essa nova Matriz propõe a organização das disciplinas por núcleos de conhecimentos¹³, de forma a proporcionar interdisciplinaridade entre as áreas de que englobam a formação proposta – Teatro, Dança e Educação. Todas as disciplinas propostas nessa Matriz são caráter obrigatório. Entende-se que o novo Curso deve proporcionar situações de aprendizagem organizadas, que utilizem conteúdos como meios e não como fins, que busque a superação da fragmentação do conhecimento, adotando estratégias de caráter inter e transdisciplinar, buscando a inter-relação e interação das diversas áreas e saberes e, mais especificamente, das diferentes linguagens artísticas.

Quadro 2- Matriz Curricular do Curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS, proposta para entrar em vigor a partir de 2015.

Núcleo de Teatro:

Compreende as disciplinas da área de conhecimento específicas do Teatro.

Unidade de estudo	Carga horária
História do Teatro	68
Literatura Dramática Universal	68
Teatro Brasileiro	102
Teoria e prática da Interpretação Teatral I	68
Dramaturgia	68
Teatro de Animação	68
Teoria e prática da Interpretação Teatral II	102
Direção Teatral	68
Total	612

Núcleo de Dança:

Compreende as disciplinas da área de conhecimento específicas da Dança.

¹³ Conforme consta nesse novo Projeto Pedagógico, os núcleos de conhecimento são concebidos como conjuntos de disciplinas cuja integração se dá por meio de seus fundamentos. Essa concepção de organização curricular ultrapassa a mera sequência de conteúdos isolados e fragmentados, atuando como possibilidade de nortear a ação pedagógica, orientada pela prática e pela pesquisa em arte e em educação (MATO GROSSO DO SUL, Projeto Pedagógico, 2014 em trâmite de aprovação)

Unidade de estudo	Carga horária
Percepção Corporal	68
História da Dança	68
Poéticas do Corpo na Educação	102
Fundamentos Teóricos da Dança	102
Pedagogia do Movimento Expressivo	102
Composição Coreográfica	102
Danças Brasileiras	68
Total	612

Núcleo de Artes Cênicas (comum):

Compreende as disciplinas da área de conhecimento comum para o Teatro para a Dança.

Unidade de estudo	Carga horária
Artes Visuais	68
História da Arte	68
Técnicas Circenses	68
Música nas Artes Cênicas	68
Elementos Cênicos	68
Arte e Tecnologias	68
Produção Cultural	68
Arte e Cultura Regional	68
Relações étnico raciais	34
Arte Educação	68
Total	714

Núcleo de Disciplinas Pedagógicas:

Compreende as disciplinas da área de conhecimento específicas da licenciatura.

Unidade de estudo	Carga horária
Educação Ambiental	34
Fundamentos de LIBRAS	68
Fundamentos da educação	102
Tópicos em Educação Especial	68
Didática do Ensino da Arte	68

Didática e Metodologia do Ensino do Teatro	102
Didática e Metodologia do Ensino da Dança	102
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	102
Políticas e Legislação da Educação Brasileira	68
Estágio Supervisionado I	204
Estágio Supervisionado II	204
Total	1122

Núcleo de Pesquisa:

Compreende as disciplinas da área de conhecimento específicas de pesquisa.

Unidade de estudo	Carga horária
Itinerários Científicos I	68
Itinerários Científicos II	68
Itinerários Científicos III	68
Itinerários Científicos IV	68
Total	272

O novo Projeto Pedagógico está previsto para ser implantado no ano letivo de 2015 para as turmas ingressantes no processo de seleção. As disciplinas que não mais farão parte dessa nova Matriz serão ofertadas normalmente até 2017, para os alunos matriculados até o ano de 2014.

Dentro dessa nova perspectiva para o Curso, grande é o desafio de formar professores para atuarem nas escolas nos dias atuais, de modo a oportunizar ao educando o desenvolvimento de operações mentais e sensíveis que contribuam, por meio da Arte, para a sua participação consciente e permanente da construção da sociedade em que vive. Para tanto, faz-se necessário que o ensino da Arte esteja voltado para tornar o educando um ser criativo, que saiba pensar, analisar, criticar, avaliar, desconstruir, construir, interpretar, sugerir, fazer, refazer, desfazer, sentir, ser capaz de ler as entrelinhas do conhecimento, como aponta Jacques Leenhardt (2000):

Aprendemos a ler e a escrever, não a olhar. O crítico de arte sabe, ou deveria saber apreciar uma cor, uma intensidade, uma tonalidade, uma linha. Deveria achar aí um significado e comunicá-lo na linguagem verbal. Assim transcrito, o efeito plástico torna-se perceptível para aquele que não está acostumado com ele e o texto crítico funciona, por sua vez, como uma escola do ver, uma pedagogia da sensibilidade. (LEENHARDT, 2000)

Prosseguimos nossa pesquisa abordando no capítulo a seguir algumas teorizações que nos auxiliarão a compreender o Trabalho do Professor e a construção do seu Bem-estar Docente.

Capítulo 2

"Artistando" o trabalho docente...

O Trabalho do Professor de Arte nas Escolas de Educação Básica e o seu Bem-estar Docente.

*Somos o que fazemos, e sobretudo
o que fazemos para mudar o que somos.
(GALEANO, 2008, p. 341)*

Para discorrer sobre o trabalho do professor no espaço escolar é importante, primeiramente, fazermos algumas considerações sobre o que vem a ser trabalho.

Segundo Rebolo (2005),

O trabalho, ao longo da história teve, e continua tendo ainda hoje, significações múltiplas e ambíguas que podem ser sintetizadas em dois extremos: um, no qual é visto como um mal necessário que apenas garante a sobrevivência, como atividade geradora de sofrimentos; e outro que o coloca como atividade prazerosa, que possibilita a realização psicossocial do trabalhador. (REBOLO, 2005, p.5)

Na sociedade capitalista, comumente, o trabalho é tratado como sinônimo de emprego. No que diz respeito à relação existente entre trabalho e emprego, podemos dizer que:

Existem duas perspectivas relativas ao trabalho às quais o emprego pode ou não ser equiparado: uma delas vincula trabalho a emprego – a “lógica do emprego assalariado” – e outra contrapõe trabalho a emprego – a “lógica da atividade”. Na primeira, o emprego se associa à existência de um posto de trabalho, que caracteriza o emprego dito tradicional, com o pagamento de contrapartida financeira – o salário, a dedicação em tempo integral (jornada de trabalho) e o contrato de trabalho por tempo indeterminado. A lógica da atividade se refere a outras atividades com funções sociais e que conferem *status* ao seu realizador. (ANTUNES, 2000; REBELLO, 2012 apud SILVA e TOLFO, 2012, p. 344).

Mas serão apenas o emprego e a remuneração os únicos motivos que levam as pessoas a buscarem o trabalho?

Silva e Tolfo (2012), refletindo sobre a importância e o significado do trabalho na vida das pessoas, entendem que:

Mesmo que as pessoas não precisem do dinheiro, continuariam trabalhando, para: “continuar a se relacionar com os colegas de trabalho, não perder o sentimento de fazer parte de algo, sentir-se útil, evitar o vazio existencial e ter um objetivo ou causa considerada válida na vida. (SILVA; TOLFO, 2012, p. 342)

E Rebolo (2005, p. 50) aponta o trabalho como elemento de autotransformação, concebendo-o como

Uma atividade que permite ao Homem transformar sua realidade e *transformar-se*, proporciona os recursos necessários para a sua sobrevivência e, como atividade inerente à condição humana, pode ser entendido como um dos domínios específicos da vida (grifo nosso).

O trabalho, portanto, é um dos meios utilizados pelo ser humano para transformar-se e transformar o mundo em que vive, para adaptar-se satisfatoriamente ao ambiente e à sociedade. É o resultado do esforço, do dispêndio de energia física e mental, que produz bens e serviços para, além de satisfazer as necessidades individuais e o bem-estar pessoal, contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da sociedade como um todo.

No que diz respeito ao trabalho do professor, as análises feitas por Lessard e Tardif (2008) mostram-nos que o ensino é uma das mais antigas profissões, assim como a Medicina e o Direito, e que, por influência de certa forma do Cristianismo Católico, o ensino, por muito tempo, foi considerado como vocação, apostolado, sacerdócio leigo, e só recentemente, com certas políticas educacionais, a sociedade vem respondendo aos discursos de muitos formadores, considerando essa atividade dentro da lógica de profissão, com conhecimentos e necessidades próprias.

Jesus (1998) afirma que, para além do domínio dos novos métodos e técnicas de ensino, são exigidas do professor novas funções e responsabilidades, relacionadas ao trabalho em sala de aula: o professor deve organizar atividades extracurriculares, preparar as aulas, corrigir trabalhos e avaliar alunos, receber pais e encarregados da educação para possíveis soluções de problemas, ocupar-se até mesmo com demandas administrativas.

Sem dúvida, o ato de dar aulas é apenas uma das tarefas que cabem ao professor. Além desta, são atribuições do professor a preparação das aulas, a correções de provas, o empenho de formar atitudes dos alunos com relação aos estudos, entre outras. Também é inerente à profissão a construção de relações com os colegas, com pais de alunos, a participação em associações de classe etc.

Maria Tereza Gama e Eduardo Terrazzan (2012) explicam que o trabalho docente é um conceito mais amplo do que o trabalho didático. Assim, mesmo aqueles profissionais que têm o trabalho didático como seu principal objeto de estudo e objetivo maior, não podem se furtar de buscar uma formação que lhes garanta compreender a escola na sua complexidade e atuar na construção de sua proposta

pedagógica e curricular situados nas singularidades dos contextos nos quais se realiza.

2.1 “Inhos” e “inhas”: O trabalho do professor de Arte na escola

Todas as atribuições dos professores, referidas pelos autores anteriormente citados, compõem o trabalho do professor de Arte na escola. Contudo, como professor dessa área específica, há particularidades e atribuições que lhe são próprias. Quem é e o que faz o professor de Arte que atua na escola?

Diferentes nomenclaturas são associadas a esse profissional na tentativa de defini-lo e nomeá-lo tendo como referência o trabalho que executa.

Ana Mae Barbosa (1984) traz a nomenclatura “arte-educador” e explica que esta surgiu no Brasil juntamente com os cursos de arte-educação criados nas universidades em 1973, cursos estes que o Governo Federal decidiu implantar afim de preparar professores para a disciplina Educação Artística criada pela nova lei. Anteriormente a essa lei, os profissionais que atuavam nessa disciplina, eram nomeados de Professor de Educação Artística. “[...] Nessa época, a Licenciatura em Educação Artística visava formar um professor de arte, em apenas dois anos, para lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico”. (BARBOSA, 1984, p. 170).

Outra nomenclatura utilizada para se referir a professor de Arte na escola é a do “artista docente”. Isabel Marques (1999) comprehende a atuação do artista-docente como uma possibilidade de que processos de criação artística sejam também educacionais.

O artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos explicitamente educacionais; o artista-docente passa a ser a fonte do conhecimento em/através da arte e não somente uma ponte entre o aluno e o mundo da arte. Em cena, ele tem a possibilidade de criar e recriar e, principalmente, de propor – desta vez não somente como um trabalho artístico eventualmente educacional, mas um trabalho artístico-educativo (MARQUES, 1999, p. 112-113).

Um termo com significado próximo ao apresentado por Marques (1999) é citado por Edmilson Vasconcelos (2006): o de “artista-professor”. Esse termo está baseado em estudos realizados por Ricardo Basbaum (2004) que diferencia o “artista-etc” do “artista-artista”. Segundo Vasconcelos (2006, p. 2), Basbaum (2004) propõe o conceito de “artista-artista” para designar o “artista quando é artista em tempo integral” e “artista-etc” quando o “artista sobrepõe, acumula e mistura outras funções à sua função original de artista”, como, por exemplo, “artista-curador, artista-ativista, artista-produtor, artista-agenciador, artista-teórico, artista-terapeuta, artista-professor, artista-químico, etc”. (VASCONCELOS, 2006, p. 2)

Vasconcelos (2006), com esse argumento e o interesse pelo ensino de arte, destaca o “artista-etc”, designando de “artista-professor” àquele que incorpora a função docente à sua função original de artista. “[...]Como artista professor ele desenvolve processos e métodos didático-pedagógicos como estratégia poética para o ensino de arte, sendo a “aula” um sistema-poético-educacional ou uma aula-obra de arte”. (VASCONCELOS, 2006, p. 3).

As escolas brasileiras são, ainda, carentes do profissional professor-artista/professor, arte-educador ou artista docente, capaz de desenvolver as atribuições que essas nomenclaturas ensejam.

Particularmente, no que diz respeito à Dança, esta ainda permanece basicamente restrita a momentos festivos e às aulas de Educação Física, sendo vista pela comunidade escolar e pelas famílias, de modo geral, como algo supérfluo. Uma das razões desse fato é que grande parte da comunidade escolar desconhece que, mais do que expressão livre de movimentos, há conhecimento científico na dança. A maioria nunca assistiu a um espetáculo de dança ou alguma experiência prática nesse sentido, a não ser as apresentações de dança em festividades promovidas pela escola, ou referências televisivas. Sendo assim, torna-se de certa forma justificável o sentido pejorativo dos termos teatrinho, pecinha, dancinha que comumente são usados para denominar as manifestações artísticas na escola, como se pode notar no depoimento a seguir

Nossa escola investe muito em teatro e dança, geralmente nos meses de outubro e novembro, separamos um tempo da aula, para ensaiarmos para o espetáculo de encerramento da escola. Os próprios professores que criam as dancinhas e pecinhas. E, particularmente, é sempre um sucesso! Fazemos figurinos lindíssimos, cheios de brilho, e o teatro fica completamente lotado pelas famílias. Eles adoram!
(Diretora de escola, Campo Grande - MS)

A respeito do sufixo “inho/inha”, usado para se referir a essas manifestações na escola, Telles (2013) assinala: trata-se de algo que reflete um pensamento sobre o valor artístico, uma noção de que a arte é algo vinculado ao universo infantil e que a criança entende por ser algo fácil e *bonitinho*.

O grau diminutivo, representado pelo sufixo- *inho*, ocasiona, em geral, a diminuição de sentido e valor do substantivo, ou seja, muitos educadores, familiares e diretores, não percebem a importância das atividades teatrais no espaço escolar, vendo-a como mero entretenimento. (TELLES, 2013, p. 5)

Lenira Rengel (2013) nos faz refletir sobre as consequências dessa situação para a formação do aluno:

Ensinar ao aluno que agora é hora da “dancinha” ou da “aulinha de arte” para ele relaxar, suar, “praticar a criatividade”, é justamente assassinar a sua criatividade, tirar dele a capacidade de saber apreciar esteticamente uma obra e de fazer relações com contextos históricos, sociais, políticos, ambientais. Os jogos espaciais e temporais, entre outros, de uma aula de Educação de Arte, são necessários ao desenvolvimento de noções de geometria, matemática ou física e os conceitos nessas disciplinas aprendidos são igualmente necessários para a aprendizagem artística. Noções de anatomia dadas nas disciplinas de Ciências e Biologia deveriam ser partes integrantes das de Dança ou Educação Física. A proposta desses diálogos interdisciplinares colaboraria para atender o corpo, que já une sozinho, teoria e prática. Pensar é uma forma de sentir, sentir é uma forma de pensar. A teoria se faz em prática e a prática formata a teoria, pois elas estão juntas, agindo nos textos do corpo. (RENGEL, 2013, p. 5, grifo da autora).

O professor da disciplina de Arte na escola (considerando as diferentes linguagens artísticas), além das atividades próprias de qualquer outra disciplina, responde a outras tantas demandas comuns nas escolas, especialmente relacionadas a festeiros e datas comemorativas. A figura 10 expressa as diferentes tarefas/atribuições do professor de Arte na escola.

Exemplos desse quadro de demandas do professor de Arte não param aí. Ele é sempre requisitado comumente para organizar atividades artísticas que são utilizadas como ferramenta pedagógica para entreter um público, presentear alguém ou abrilhantar um evento.

Figura 10: Algumas atribuições do professor de Arte na escola



Fonte: Texto elaborado pela autora. Design gráfico de Paula Bueno.

Mas, dificilmente vemos manifestações artísticas produzidas pelos professores e alunos, atreladas a algum projeto de arte contextualizado e capaz de provocar a observação, a apreciação, o dissenso, a reflexão crítica, a fruição, a curiosidade, a experimentação, a sensibilidade, o debate de ideias, a capacidade de se surpreender, de se colocar no lugar do outro, de imaginar, analisar, produzir e confrontar formas, palavras, cores, gestos, sonoridades, de reconhecer qualidades estéticas em obras e em fazeres diversos, dar respostas (as mais incríveis e inusitadas) para os problemas do cotidiano que nem sempre palavras ou números são suficientes para dizer o que precisamos ou o que sentimos.

Como se sentem os professores de Arte nesse contexto? Estariam eles satisfeitos com o seu trabalho? Esta é uma das principais questões que moveram esta pesquisa.

2.2 O mal-estar no trabalho dos professores de Arte

Para embasarmos reflexões sobre o mal-estar do professor de Arte que atua na escola, convém que abordemos, inicialmente, algumas teorizações sobre o mal-estar docente.

O termo adotado inicialmente por José M. Esteve (1992) - com tradução para o Brasil em 1999- representa a situação preocupante, vivida pelos professores que se encontram desmotivados ou que apresentam problemas de saúde, prejudicando o bom desempenho no trabalho pedagógico.

Saul Neves Jesus (2006), citando os estudos de Esteve (1992), assinala que o conceito de mal-estar docente pretende descrever os efeitos negativos das condições da profissão, sobre a personalidade do professor. “[...] Trata-se de um conceito amplo que engloba outros conceitos mais específicos como os de insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, absenteísmo, esgotamento, ansiedade, stress, neurose e depressão” (JESUS, 2006, p, 131).

Para Saul Jesus (1998, p. 21), o conceito de mal-estar docente traduz uma realidade composta por diversos indicadores, entre estes, o baixo rendimento, o desejo de abandono da profissão e, em casos mais graves, estados de exaustão e de depressão.

Ainda de acordo com Jesus (2006), até a década de 70, os estudos sobre o stress ocupacional dos professores eram relativamente poucos e que nos anos 80 ocorreu um aumento substancial das investigações dedicadas a essa problemática, em virtude de diversos indicadores de mal-estar na profissão docente. As pesquisas mostram maior incidência de insatisfação, desejo de abandono da profissão e casos psiquiátricos entre os professores comparativamente a outros grupos profissionais. O autor aponta que, segundo relatório da Organização Internacional do Trabalho (O.I.T.) de 1981, a profissão docente é considerada como uma profissão em que existe risco de esgotamento psicológico (JESUS, 1998, p. 51).

A queixa é uma atitude bastante comum nas falas dos professores. Alícia Fernandez (1994) caracteriza duas formas de queixa: a queixa-lamento e a queixa-reclamo; entre elas, a diferença está no tom e na resposta daqueles que a escutam. Na queixa-lamento quem escuta apenas é convidado a compadecer-se com a questão, sem ser convidado a interferir nela, inibindo-se de pensar e dividir o assunto

tratado com o queixante. Já na queixa-reclamação, tanto quem anuncia, como quem escuta pode chegar mais facilmente a uma reflexão crítica, esperando daquele que escuta uma possível proposta de solução do problema. Falando especificamente das queixas das professoras, a autora ressalta:

Creio que a queixa das professoras funciona como lubrificante da máquina inibitória do pensamento, é favorecida e, às vezes, até promovida, pela própria instituição educativa... [...] Para muitos professores, a queixa constitui uma transação, através das qual denunciam seu mal-estar. Ao mesmo tempo, confirmam o *status quo* com suas posturas resignadas, assegurando, assim, que nada mude. (FERNÁNDES, 1994, p. 110)

A disciplina de Arte na escola convive com problemas históricos que podem ser causadores do mal-estar do profissional que atua nessa área. São problemas recorrentes a falta de infraestrutura e de materiais específicos para o desenvolvimento do seu trabalho, a carga horária exígua da disciplina, a baixa remuneração, a falta de profissional habilitado, ou, quando há professor formado em Artes, exige-se o trabalho com múltiplas linguagens artísticas para as quais, na maioria das vezes, os cursos de graduação não o preparou.

Pode-se pensar que a baixa remuneração seria o fator principal implicado no mal-estar docente. Mas, segundo Jesus (1998, p. 35), “[...] O salário não é fator de motivação, podendo apenas contribuir para diminuir a insatisfação do trabalhador, mas não para aumentar a sua satisfação.

Há, na escola, fatores outros que causam o mal-estar. Um deles está associado a maior ou menor valorização de disciplinas que ministra. Como bem lembra Maria Vasconcellos (2002), existe uma hierarquia das disciplinas, o que implica diferentes exigências do desempenho na profissão docente: o professor que é responsável pelas matérias consideradas "nobres" no programa escolar (Matemática e Português, por exemplo) é diversamente avaliado pela administração escolar, pelos alunos e pelas famílias em relação às disciplinas menos valorizadas.

No que diz respeito à Arte, podemos dizer que esta se inclui no grupo das "menos nobres" e, sendo assim, o aluno a percebe como brincadeira, momento de descanso ou atividade não associada ao seu futuro profissional, o que exige do professor um esforço extra para construir nos alunos a concepção da importância e do corpo de conhecimentos que envolve as diferentes linguagens artísticas.

O fato de o professor de Arte ser requisitado para participar das diversas festas promovidas pela escola é também motivo de insatisfação. Recentemente, ouvimos da diretora de uma escola de Campo Grande, o seguinte relato:

Quando chega na época dos professores de sala (Fundamental I) montarem as peças de teatro para o festival de peças que fazemos todos os anos, é um verdadeiro tumulto, eles (os professores) detestam fazer isso, reclamam um monte, mas sabemos o quanto é importante trabalharmos a desinibição e experiência artística nas crianças, e no final sempre tudo sai muito bom! Eu pressiono eles, as crianças, e acaba tudo certo no final!

O professor de Arte, vivenciando esse contexto, tem muitos motivos para queixas e para estar desmotivado com a profissão. Isto é o que temos observado nos encontros e eventos destinados aos arte-educadores, dos quais participamos. Ali são relatados muitos exemplos de descaso da escola com o ensino da Arte. O professor se queixa da descrença dos colegas de outras áreas em seu trabalho e do desinteresse destes em conhecer e acolher o saber artístico dentro do espaço escolar.

No que diz respeito à Dança, as escolas ainda mostram resistência para a contratação do professor formado nessa linguagem. Acreditamos que existem várias razões para tal. Como já foi dito, na escola, historicamente, o ensino da Arte tem como referência as Artes Visuais. Ao longo dos anos, foi-se construindo a ideia de a arte estar associada a algo palpável, a um produto visual, uma obra que possa ser imortalizada (um objeto que os alunos levam para casa e que será apreciado pelas famílias por tempo indeterminado), o que difere da arte do Teatro e da Dança, que apresentam a efemeridade como característica, sendo um produto que se finda em sua própria demonstração. Outro aspecto que contribui para a resistência das escolas ao ensino da Dança é o desconhecimento por parte dos gestores e coordenações pedagógicas, assim como dos professores, de quais seriam os conteúdos específicos a serem ensinados nessa linguagem. Associado a isso, raramente encontramos escolas com a estrutura adequada para o ensino de Dança.

Refletindo sobre essa situação, concordamos com o pensamento de Barbosa (2005, A, p. 14):

No Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis, tampouco, garantem um ensino/aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea. Somente

a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhedor da construção de sua própria nação.

E para nos auxiliar a pensar em possíveis soluções, formas de atuação e posicionamento do professor de Arte, em especial a Dança na escola, considerando o que faz a vida valer à pena e a necessidade de produzir condições para tal, convém dialogar com autores que discutem o bem-estar no trabalho.

2.3 Trabalho e bem-estar docente

*Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas,
que estão diante de cada janela,
uns dizem que essas coisas não existem,
outros que só existem diante das minhas janelas, e outros,
finalmente, que é preciso aprender a olhar, para vê-las assim.
(MEIRELES, 2002, p. 24)*

Para a reflexão acerca do que pode proporcionar bem-estar aos professores de Arte em seu trabalho na escola, sendo esta uma das nossas perguntas da pesquisa, contextualizaremos, historicamente, o interesse por esse tema como pesquisa e apresentaremos alguns conceitos a respeito do que significa o bem-estar no trabalho, com ênfase nos professores.

Há alguns anos o bem-estar vem sendo estudado na área da Psicologia, por meio de uma nova linha de pesquisa científica, chamada de Psicologia Positiva. Esta já está consolidada nos Estados Unidos, apesar de ainda ser pouco estudada no Brasil.

A Psicologia Positiva foi fundada pelo psicólogo Martin Seligman nos Estados Unidos em 1998 e se propõe a compreender o que é felicidade. Esse autor publicou, várias obras sobre o tema, entre estas: "Felicidade Autêntica" (2009), "Florescer" (2011) e "A vida que floresce" (2012). Com os estudos de Seligman deu-se início a um novo modo de enxergarmos o que nos faz bem e felizes em diferentes contextos da nossa vida. Ele abriu o caminho para outros tantos pesquisadores iniciarem seus estudos e práticas nessa nova ciência.

Em seus estudos sobre a felicidade, Seligman (2009) concluiu o quanto o lado positivo da vida foi-nos negligenciado. Não aprendemos ou fomos incentivados a olhar para o lado positivo da vida, o que pode ser constatado quando lemos os jornais: para cada cem artigos de jornal sobre tristeza, apenas um é escrito sobre felicidade. Nessa pesquisa o autor constatou que todas as pessoas que disseram ser felizes tinham algo em comum: faziam algum bem pelo próximo e tinham sensação de dever cumprido.

As pesquisas de Seligman desfazem alguns mitos antigos sobre a felicidade, como as famosas frases: "Felicidade não é deste mundo", "Felicidade é para poucos", "Não existe felicidade, apenas momentos de alegria", e tantos outras que comumente ouvimos e ficaram impregnadas na nossa memória. A Psicologia Positiva explica que é possível ser feliz em diferentes contextos em que vivemos. E o melhor: que podemos aprender a ser felizes com a mudança de posturas em nossa vida diária. O primeiro passo desse aprendizado é “dissolver o monismo da ‘felicidade’ em termos mais exequíveis” (SELIGMAN, 2011).

O grande diferencial da Psicologia Positiva é justamente a ação, ou seja, o modo como nos posicionamos perante a vida e aos obstáculos do seu dia-a-dia. É na prática diária que aprendemos a conquistar o bem-estar na vida e no trabalho. Para Seligman (2009), quando o bem-estar é fruto da integração das nossas forças e virtudes, a vida fica imbuída de autenticidade.

Segundo o autor, na teoria do bem-estar, assim como na Psicologia Positiva, o que se pretende é avaliar e produzir o florescimento humano. Nesse sentido, para Seligman (2011), a tarefa da Psicologia Positiva, como campo de pesquisa, é descrever, em vez de prescrever o que as pessoas efetivamente fazem para obter bem-estar.

Nas suas teorizações a respeito do bem-estar, Seligman (2011, p. 26) ressalta a questão da livre escolha: “O bem-estar é essencialmente uma teoria de livre escolha”. Ou seja, a pessoa é livre para optar pelo seu bem estar, pela sua felicidade. E explica: “Cinco elementos abrangem as coisas que as pessoas livres escolherão, pelas coisas em si mesmas”: a emoção positiva, o engajamento, o sentido, os relacionamentos positivos e a realização. Cada um desses elementos deve possuir três propriedades: contribuir para a formação do bem-estar; não ser buscado apenas para a obtenção de algum dos outros elementos; ser definido e mensurado independentemente, de modo exclusivo.

A emoção positiva diz respeito, por exemplo, à vida agradável, à felicidade e à satisfação com a vida. O engajamento é percebido no momento em que a atividade que estamos realizando traz a sensação de tempo curto, ou de que o tempo parou, ou seja, ficamos tão absorvidos pela tarefa que ela nos impede de vermos o tempo passar. Seligman (2011) explica que tanto a emoção positiva, como o engajamento são categorias, na teoria do bem-estar, em que os fatores são mensurados apenas subjetivamente. O terceiro elemento, o sentido, “[...] é definido e mensurado independente da emoção positiva ou do engajamento, e também dos outros dois elementos, realização e relacionamento.” (SELIGMAN, 2011, p. 28). Para o autor, sentido é algo que o indivíduo acredita ser maior do que o eu. O que ele sente é que define a questão. O quarto elemento, a realização ou conquista, é buscado pela própria pessoa, mesmo quando não produz emoção positiva, sentido ou relacionamentos positivos. O quinto elemento, os relacionamentos positivos, refere-se ao estarmos em contato com outras pessoas concebido como o melhor antídoto para os momentos ruins da vida e como sendo a fórmula mais confiável para termos bons momentos. Praticar um ato de bondade produz um aumento momentâneo no bem-estar, mais do que qualquer outro exercício que já tenha sido testado cientificamente.

Direcionando a reflexão para pensar o bem-estar no trabalho, trazemos Csikszentmihalyi (1992, p. 80) que afirma: “[...] como o trabalho é universal, embora tão variado, faz uma enorme diferença para nosso nível geral de contentamento se o que fazemos para ganhar a vida nos dá satisfação ou não”.

Para Csikszentmihalyi (1992, p. 82),

[...] as atividades que oferecem satisfação são, muitas vezes, as que foram criadas com esse propósito. Jogos, esportes e formas artísticas e literárias foram desenvolvidos, durante séculos, com o propósito expresso de enriquecer a vida com experiências de satisfação.

O autor aponta, ainda, que não somente as artes, lazer e esportes são causadores de experiências de satisfação, mas, [...] em uma cultura sadia, o trabalho produtivo e as necessárias rotinas da vida diária também são satisfatórias [...] são maneiras por meio das quais mesmo os detalhes rotineiros possam ser transformados em jogos particularmente significativos” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 82).

Para Rausch e Dubiella (2013), o bem-estar precisa ser alvo de interesse, tanto das administrações educacionais, quanto dos próprios professores. No que tange à administração educacional, já foi comprovado que boa parte do equilíbrio emocional dos professores depende das condições de trabalho. Quando a administração oferece formação e apoia os projetos de inovação dos docentes, a probabilidade de que esses se sintam mais satisfeitos aumenta. Os recursos disponíveis e as condições em que os docentes realizam seu trabalho também necessitam ser observados.

Além das questões materiais, dos recursos e do apoio profissional, o bem-estar no trabalho está relacionado com o lado pessoal do professor. Nóvoa (2009) reforça que o professor é pessoa, e que a pessoa é o professor; que ele ensina aquilo que é, e que, naquilo que é, se encontra muito daquilo que ele ensina. Os professores são pessoas inteiras. É preciso, portanto, reconhecer que as necessárias tecnicidade e científicidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor, sendo fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa.

Ressaltando a pessoa do professor e importância de levar isso em consideração quando pensamos na satisfação dos professores com o seu trabalho, Rausch e Dubiella (2013), fundamentando-se em outros autores, afirmam:

O trabalho dos professores é repleto de emoções, que desempenham um papel determinante na sua satisfação profissional; conforme Hargreaves (2004, p. 97), “as emoções estão no coração do ensino”. Para Marchesi (2008), o trabalho no ensino está baseado principalmente nas relações interpessoais com os alunos e os colegas, razão pela qual as experiências emocionais são permanentes: irritação, alegria, ansiedade, afeto, preocupação, tristeza, frustração etc. Além disso, está comprovado que o trabalho de um docente é emocional, mas nem todos experimentam as mesmas emoções. Os equilíbrios desses sentimentos dependem de suas condições de trabalho. Tal autor destaca ainda que o *bem-estar emocional* é *uma das condições necessárias para a boa prática educativa*. É preciso que o professor sinta-se bem para educar bem, sem esquecer que o bem-estar emocional deve vir acompanhado do saber e da responsabilidade moral, para que a atividade docente atinja sua maturidade. (RAUSCH e DUBIELLA, 2013 p.1048, grifo nosso).

Nesse sentido, Rebolo (2005) justifica a necessidade de pesquisas a respeito do bem-estar dos professores:

A realização de uma investigação sobre o bem-estar docente se justifica pelo fato de que parece haver um consenso em relação à existência de

uma crise na educação e sobre o mal-estar que atinge a maioria dos professores; duas situações apresentadas muitas vezes como dependentes e determinantes uma da outra e, ambas, afetando a qualidade do ensino. (REBOLO, 2005, p. 3)

Mas, o que se pode conceber como “bem-estar”, quando nos referimos aos professores?

Para Jesus (1998), o termo bem-estar docente traduz a motivação e a atuação do professor em virtude de um conjunto de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir desenvolver seu trabalho. É uma espécie de avaliação positiva que os professores fazem sobre sua própria vida.

Pesquisas que avaliam o bem-estar dos professores no trabalho estão sendo realizadas desde a década de 1940. Desse tempo para cá, o foco da avaliação vem se modificando, distinguindo-se três fases, como nos aponta Rebolo (2005). A autora diz que o bem-estar primeiro começou a ser avaliado por meio de critérios externos, depois, uma avaliação subjetiva do sujeito e, por último, começou a integrar as experiências positivas,

De acordo com Rebolo (2012), o trabalho do professor é um processo dinâmico que é construído na intersecção de duas dimensões:

A dimensão objetiva corresponde às características do trabalho em si e às condições oferecidas para sua realização e a subjetiva está relacionada às características pessoais do professor e diz respeito tanto às competências e habilidades que possui quanto às suas necessidades, desejos, valores, crenças, formação e projeto de vida. (REBOLO, 2012, p. 24)

A autora ainda diz que outros elementos como necessidades, desejos, expectativas/projetos de vida, valores/crenças e formação, são fatores que compõem a dimensão subjetiva (autoestima positiva, sentido de controle percebido, otimismo, sentido de significado, propósito na vida, extroversão e relações sociais positivas). Já a dimensão objetiva corresponde aos fatores relacionados ao trabalho propriamente dito, constituído de componentes socioeconômico, relacional, laboral e infraestrutural. A intersecção dessas duas dimensões é nomeada de *dimensão simbólica*. Assim, podemos considerar que a satisfação do professor no trabalho é atravessada por todas essas dimensões.

Professores frequentemente se queixam de algo relacionado ao seu trabalho: o salário, a infraestrutura para o desempenho da profissão, as relações humanas,

entre outras queixas são recorrentes. Entretanto, pode-se fazer um primeiro movimento que na construção da satisfação no trabalho docente, em meio ao contexto de queixas no trabalho, como sugere Fernández (1994): os docentes devem escutar seus próprios protestos, ou deixar espaço e valorizar suas próprias perguntas. Tal situação bastaria para provocar um estalo na armadura do sistema educativo, ou seja, uma mudança de postura e do olhar perante o problema, uma mudança de postura no como vemos e como nos posicionamos perante as insatisfações em relação à profissão docente.

Assim Fernández (1994) coloca:

Acho que um terreno fértil para que as perguntas apareçam, pode ser encontrado desativando o aborrecimento e a queixa; e este trabalho só pode ser feito simultaneamente com outro, que consiste em aprender a valorizar o delicioso e perigoso gosto da dúvida, correndo o risco de sair da certeza e utilizando a máquina-desejante-imaginativa-pensante que também nos permite selecionar e eleger. (FERNÁNDEZ, 1994, p. 114).

Csikszentmihalyi (1992, p. 214), considera a possibilidade de construir satisfação no trabalho, mesmo na adversidade.

Para discutir a satisfação e bem-estar no trabalho, Rebolo (2012) propõe pensar sobre quatro componentes da dimensão objetiva dessa atividade.

- a) Atividade laboral: o trabalho proporciona satisfação e bem-estar quando é composto de tarefas diversificadas, quando apresenta identificação por parte do profissional, para realizar suas tarefas, quando proporciona autonomia, quando se utiliza da criatividade, quando oferece desafios, quando exige concentração, quando permite controle dos imprevistos, quando não provoca ansiedade pelo seu término.
- b) Relações interpessoais: Essas relações que acontecem na instituição escolar possuem elementos que intervêm para torná-las satisfatórias ou não, quais sejam: a liberdade de expressão; a repercussão e a aceitação das ideias dadas; o trabalho coletivo; o reconhecimento do trabalho realizado/*feedback*; a ausência de preconceitos e discriminações; o apoio socioemocional; a participação nas decisões sobre metas, objetivos e estratégias feitas na escola.
- c) As condições sociais e econômicas: Este componente afeta direta e indiretamente o professor. Os elementos relacionados a este são: salário fixo e variável (bônus, gratificações, horas extras), benefícios (materiais e não-materiais), direitos

garantidos, estabilidade no emprego, plano de carreira; horários previsíveis, tempo para lazer e para a família, imagem interna e externa (entre alunos, professores, funcionários, comunidade e sociedade).

- d) As condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar: este componente está relacionado à adequação das instalações e às condições que o professor possui para realizar seu trabalho, sendo elas: limpeza, conforto do ambiente de trabalho (banheiros, sala de professores, boa iluminação e ventilação), segurança e instrumentos, equipamentos e materiais didáticos para a realização das suas aulas.

Considerando esses componentes do trabalho felicitário, indagamos: como eles se apresentam na vida do professor de Arte na escola, mais especificamente do professor de Dança?

Como já apontado neste capítulo e no anterior, é vasta a lista de motivos para insatisfação desses professores. O que nos interessa saber, então, é se existem motivos para satisfação desses professores e as condições para se construir o bem-estar no trabalho docente do professor formado em Dança. Queremos identificar exemplos e boas experiências que possam ser referências para a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e pelo bem-estar profissional.

Assim, importa saber, entre os percalços que existem na profissão docente, quais os fatores de fonte de satisfação e realização no trabalho com o ensino da Arte na escola. E para isso, faz-se necessário ouvir esses professores nos aspectos referentes à sua formação e ao trabalho que executa nas escolas, no que diz respeito às fontes de satisfação que ele oferece.

Capítulo 3

Fizemos assim...

Metodologia da Pesquisa

Toda Investigação (ou pesquisa), seja no campo da ciência, da filosofia ou da arte, existe um método. É ele que permite a constituição do objeto e assegura a formulação das questões pertinentes de modo a orientar o processo criador.
(REZENDE, 2009, p. 24)

Compreendemos o trabalho com a arte como uma possibilidade de desenvolvimento da capacidade de o sujeito resolver problemas, resultando na ampliação da habilidade de fazer opções conscientes, propiciando o processo de pensamentos reflexivos, críticos e propositivos. Dentro desta perspectiva, entendemos que a pesquisa, originalmente, é uma inquietação, uma busca perene, uma insatisfação com as respostas disponíveis para compreender o mundo, que é inacabado e, portanto, perene de perguntas.

Demo (2003) nos auxilia entender o que é preciso para ser um pesquisador. Ele nos diz que antes do método adequado, precisamos do homem inquieto, confiante na busca a que se propõe, destemido diante do erro (pois erro é o caminho para o acerto), conectado com o mundo. E assim nos sentimos, com muitas perguntas, inquietações e vontades de viver, estudar, mudar, ler mais, transformar, recomeçar, ou seja, de reinventar o mundo e que estamos pesquisando.

E foi com inquietação e vontade de estudar e reinventar a prática que elaboramos a pergunta que deu início a esta pesquisa: “como a Graduação em Artes Cênicas e Dança pode contribuir ou não com as necessidades pedagógicas e artísticas do acadêmico-professor na UEMS e proporcionar-lhe um bem-estar no trabalho na disciplina de Artes na escola”.

Para respondê-la, caminhamos por um longo percurso, com a expectativa de que, ao pesquisar entrelaçando as áreas da Educação, Arte e Psicologia, poderíamos compreender melhor as possibilidades de um trabalho significativo e feliz.

Nessa perspectiva, e para responder a pergunta que mobilizou este estudo, optamos por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Gonçalves e Lisboa (2001, p. 84), trabalha o universo de significados, representações, crenças, valores, atitudes, “[...] aprofundando um lado não perceptível das relações sociais e permitindo a compreensão da realidade humana vivida socialmente”. Acreditamos que, com essa abordagem, poderíamos atingir a uma melhor compreensão da subjetividade presente nas escolhas da profissão e na satisfação desses profissionais com o seu trabalho com a Dança na escola.

O caminhar desta investigação foi organizado em torno de objetivos específicos, direcionados a identificar como ocorre a formação em Dança no Brasil, tanto do público em geral como dos professores da educação básica, em especial a formação oferecida pela UEMS por meio do curso de Graduação em Artes Cênicas e Dança; analisar como a formação oferecida pela UEMS influenciou ou não a prática

docente dos acadêmicos-professores que estudam nesta Instituição; identificar as condições de trabalho desses professores nas escolas e analisar o nível de satisfação destes com o trabalho docente e as dinâmicas que contribuem para que eles construam seu bem-estar no trabalho.

Para alcançarmos esses objetivos dividimos a pesquisa em etapas, não necessariamente percorridas de modo linear, utilizando de procedimentos metodológicos específicos para o levantamento dos dados em cada uma.

a) Etapa 1, voltada a conhecer os cursos de formação, constituída de:

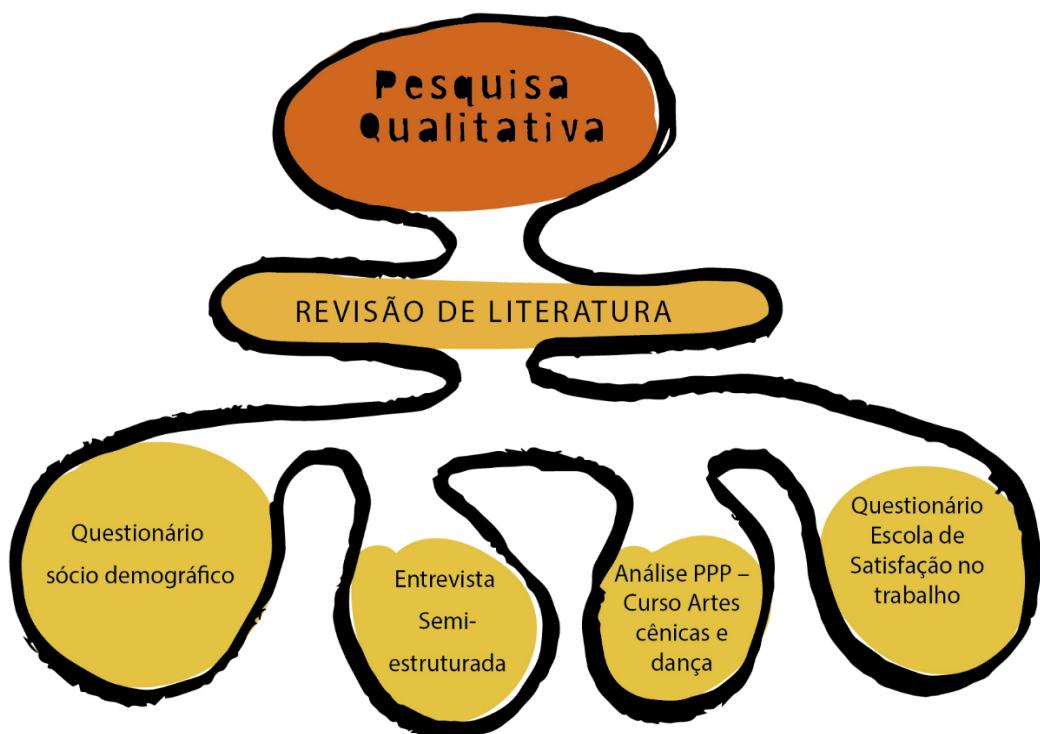
- Pesquisa bibliográfica, por meio da qual foram obtidos dados sobre os cursos de graduação no Brasil, que oferecem em seu currículo a linguagem da Dança na formação de professores;
- Pesquisa documental, direcionada à obtenção de dados sobre o Curso de Graduação em Artes Cênicas e Dança da UEMS. Foram consultados documentos do Curso (Projeto Pedagógico, Atas de reuniões, site institucional e legislações) a fim de caracterizar o Curso em alguns aspectos relacionados ao currículo (matriz curricular, corpo docente, estrutura, entre outros), bem como o histórico de sua implantação.
- Conversas informais com coordenadores de grupos de pesquisa e extensão para obtenção de informações a respeito das ações que executam.

b) Etapa 2, voltada a conhecer os sujeitos que procuram a formação em Dança e o seu trabalho como docente, com especial atenção aos fatores relacionados ao seu bem estar. Esta etapa foi constituída de:

- Questionário sociodemográfico aplicado aos acadêmicos do Curso;
- Entrevista semiestruturada e aplicação da Escala de satisfação no Trabalho, realizadas com alguns acadêmicos do curso, selecionados após a aplicação dos questionários. Mais adiante serão detalhados esses procedimentos.

A figura 11 sintetiza os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

Figura 11: Procedimentos metodológicos da pesquisa



Fonte: Texto elaborado pela autora. Design gráfico por Paula Bueno.

Aplicamos o Questionário Sociodemográfico (Apêndice I) aos alunos do primeiro ao quarto ano, participantes do Curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS em 2013. Nesse Questionário, foram levantados os seguintes dados: idade; vivência com arte e educação; história pessoal com dança e teatro; experiência artística; quem já atuava como professor na rede do ensino formal, não-formal e ensino informal; quem atuava apenas como ator, atriz ou bailarino; quem não atuava artisticamente nem pedagogicamente. O questionário foi distribuído a todos os alunos do curso, e foi respondido por 61 alunos, sendo 21 do primeiro ano, 16 do segundo, 12 do terceiro e 12 da turma de formandos. Dos questionários enviados, não houve retorno de apenas três.

Com a aplicação do Questionário Sociodemográfico foi possível traçar o perfil do corpo discente. Com esse instrumento também delimitamos os sujeitos para serem entrevistados na fase seguinte. A delimitação desses sujeitos se deu mediante os seguintes critérios, escolhidos após a análise dos questionários:

- Deveriam ser acadêmicos do curso de AC e D, já graduados ou em formação.
- O curso de AC e D deveria ser a segunda graduação do sujeito, podendo ser considerada por este como formação continuada.
- Deveriam lecionar ou já ter lecionado no ensino escolar formal, com a disciplina de Arte.

Dos 61 questionários respondidos, oito acadêmicos preenchiam, a princípio, os critérios estabelecidos, pois estavam atuando ou já tinham atuado como professores nas redes de ensino formal de Campo Grande. No entanto, apenas três deles já haviam cursado e concluído outra graduação antes de cursaram AC e D, os demais, trancaram as matrículas e, por isso, não foram incluídos como sujeitos nessa fase da pesquisa.

No processo de delimitação dos sujeitos, verificamos que estes tiveram sua aproximação com o universo da arte por meio da linguagem da Dança, o que nos deu mais razões para que escolhêssemos a Dança como foco de nossa análise. Nas entrevistas também constatamos que, mesmo cursando uma graduação bivalente, tendo estudado também a linguagem teatral, esses sujeitos sentiam-se mais confortáveis em trabalhar com a Dança no ensino formal.

Continuando nosso percurso metodológico, assim que definimos os sujeitos para participarem da segunda fase da pesquisa, o passo seguinte foi a realização das entrevistas (Apêndice II). Como já dissemos, foram selecionados três sujeitos (acadêmicos-professores) para esta fase. Esses sujeitos escolheram seus codinomes (Antônio, Yasmim e Ariane) a fim de preservar o anonimato, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nesse Termo, os sujeitos expressaram a sua concordância em conceder-nos seus depoimentos.

Cabe aqui relatar um importante fato vivenciado por mim, durante a realização das entrevistas. Na condição de professora desses sujeitos, tanto eu como eles estávamos situados, no momento da entrevista, num lugar ainda desconhecido para nós. De um lado, a professora/entrevistadora; do outro o entrevistado (a) /acadêmico-professor. Assim, em todas as entrevistas realizadas, iniciávamos explicando como deveríamos construir essa nova relação (pesquisadora, sendo professora deles na graduação, e eles, entrevistados, sendo alunos da mesma graduação), pedindo para que eles (“acadêmicos-professores” como os nomeamos) tentassem manter o

máximo possível a imparcialidade das respostas, procurando minimizar a influência da relação professor-aluno e construir nesse novo encontro a relação entre pesquisador e entrevistado. Hoje, revisitando as transcrições para esta escrita, percebo que, na grande maioria das falas, essa solicitação foi atendida.

A realização das entrevistas semiestruturadas (Apêndice II) ocorreu nos dias 16 a 28 de abril de 2014, em diferentes horários e locais. Dois sujeitos foram entrevistados nos seus locais de trabalho e um em sua residência. A forma de contato para agendamento do horário e local se deu por e-mail ou pessoalmente.

As entrevistas foram organizadas e realizadas em três blocos de perguntas, sendo o primeiro referente a questões sobre a docência e as visões dos acadêmicos-professores a esse respeito; no segundo bloco as perguntas diziam respeito às percepções acerca da Graduação de Artes Cênicas e Dança da UEMS como sendo uma segunda graduação; e finalizando, o terceiro bloco, com perguntas que tratavam do bem-estar no trabalho.

No primeiro bloco de perguntas, iniciamos com indagações sobre a escolha do primeiro curso superior que haviam concluído e como iniciaram na docência. Perguntamos, também, como percebiam e sentiam a disciplina de Arte dentro da escola, e entre várias questões, como eles, professores da disciplina de Arte na escola formal, percebiam a linguagem de Teatro e Dança dentro do contexto escolar.

No segundo bloco de questionamentos, que fazia alusão à graduação de AC e D, perguntamos sobre os motivos que os levaram a escolha do curso de Artes Cênicas e Dança como segunda graduação e quais eram os aspectos e/ou áreas do conhecimento abordados dentro do curso (Teatro ou Dança) com os quais mais se identificaram. Finalizamos esse bloco de perguntas, procurando saber como os conhecimentos adquiridos no curso, como segunda graduação (podendo ser considerado uma formação continuada), mudaram ou não a sua prática com os alunos na sala de aula,

No terceiro bloco, referente ao bem-estar docente, propusemos questões no que tange a felicidade no trabalho, o bem-estar de ser professor, a realização pessoal com o trabalho docente em Arte.

Com o intuito de mantermos a fidelidade das informações obtidas, as entrevistas foram registradas em dois suportes: gravador de som e câmera de vídeo. Além disso, fizemos algumas anotações enquanto entrevistávamos, principalmente em relação à expressão das emoções dos entrevistados. Depois as transcrevemos na

íntegra e as analisamos conforme o modelo proposto por Schütze (2011 apud BAUER e GASKELL, 2010, p.106-7), que envolve as seguintes etapas: 1) transcrição detalhada; 2) divisão do texto em material indexado (referência concreta) e não indexado (juízos de valor); 3) ordenação dos acontecimentos; 4) ordenação dos conhecimentos, crenças, valores.

Após as entrevistas, convidamos nossos sujeitos a responderem a Escala de Satisfação no Trabalho, desenvolvida por Rebolo (2005), conforme Anexo 2, para obtermos uma gama de informações que nos permitisse identificar o nível de satisfação desses professores com o trabalho docente e as dinâmicas que contribuem para que eles construam seu bem-estar.

A Escala utilizada é dividida em duas partes. A primeira envolve perguntas que possibilitam identificar o perfil dos sujeitos da pesquisa, e é constituída de itens sobre dados pessoais (idade, sexo, estado civil, número de filhos e formação) e profissionais (o tempo de exercício do magistério, a situação funcional, a jornada de trabalho e a faixa salarial). A segunda parte é referente aos componentes de satisfação ou insatisfação no trabalho docente. Compõe-se de 43 perguntas relacionadas com os quatro componentes da dimensão objetiva do trabalho: relacional, socioeconômico, infra estrutural e das atividades laborais do professor (como citado no segundo capítulo).

Com os dados coletados, a última etapa da pesquisa foi a de organizá-los e analisá-los. Nesse processo, buscamos autores para nos auxiliarem na interpretação dos dados e a entrelaçarmos Arte, Educação, Formação docente e Bem-estar no trabalho.

O percurso da pesquisa foi permeado de muitas sensações. Por vários momentos sentimo-nos perdidos, complexos, ambíguos, mas também leves, realizados e vivos. E a cada dia entendíamos mais o que era estudar, pesquisar e vivenciar uma pesquisa científica. Entendemos que o viver na contemporaneidade poderia ser adjetivado por características como multiplicidade, incertezas, emoção e poesia.

Como Pontes, Menezes Filho e Costa, (2005) escrevem no artigo “O processo criativo e a tessitura de projetos acadêmicos de pesquisa”,

[...] devemos também considerar o *emocionar* no momento de escrever [...] A palavra “dança”, em várias línguas europeias - *danza*, *dance*, *tanz*-

deriva da raiz *tan*, que, em sânscrito, significa “tensão” (Garaudy, 1980): os músculos tensos, o corpo todo envolvido, para expressar o indizível com a máxima intensidade. Porém a tensão não precisa ser excessiva, estressante; existe um tônus que nos mantém de pé: é a nossa resistência ante a gravidade. [...] A dança - ritmo, emoção, técnica e arte - alterna o tenso com o relaxamento. O processo criativo é tenso, mas não precisa ser de sofrimento; como a dança, pode ser vivido com alegria, confiança, conforto, acolhimento. (PONTES; MENEZES FILHO; COSTA, 2005, p. 442).

Capítulo 4

Chegamos à seguinte reflexão...

Resultados e Discussões

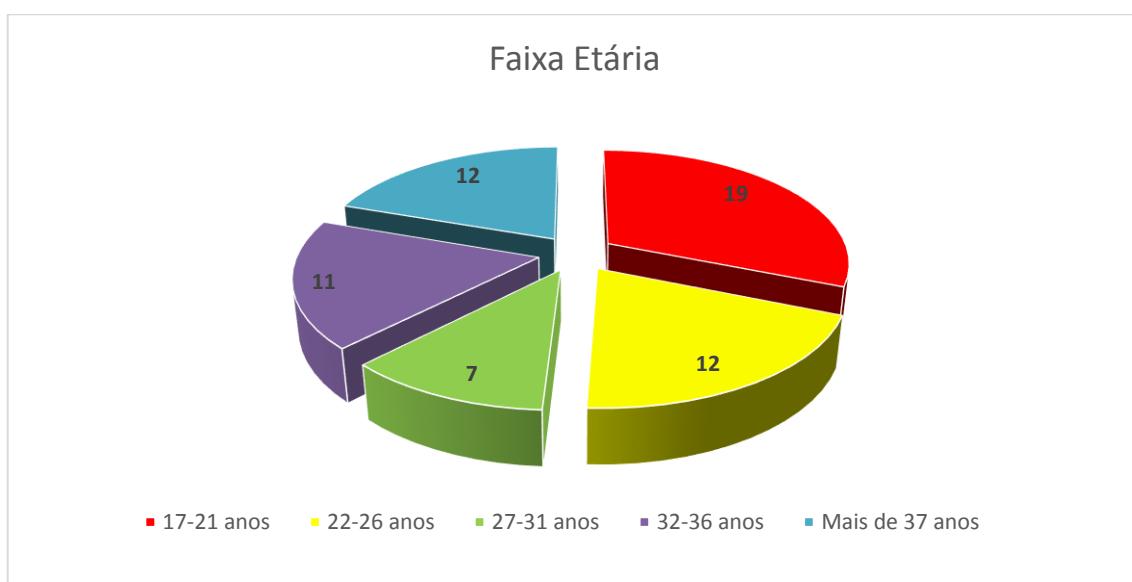
Então, o que sabemos é que a felicidade é desesperante; o que tento pensar é que o desespero pode ser alegre: que a felicidade seja desesperada e o desespero, feliz!

(COMTE-SPONVILLE, 2001, p.65)

4.1 Perfil sociodemográfico dos estudantes do Curso

Com a coleta geral de dados dos estudantes do curso que responderam ao questionário sociodemográfico, pudemos identificar que havia 38 mulheres (constituindo-se a maioria) e 23 homens; com relação ao estado civil, a maioria (37) era constituída por solteiros; os casados eram 22; e apenas dois divorciados. A faixa de idade desses estudantes estava compreendida entre 17 e 37 anos e distribuída conforme apresentado no Gráfico 1, onde se pode observar que a maioria situa-se na faixa etária de 17 a 21 anos.

Gráfico 1: Faixa Etária dos acadêmicos do curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS, no ano de 2013



Fonte: Elaborado pela autora

Interessava-nos saber, também, de onde vieram esses alunos. O interesse por essa questão veio de nossa experiência no dia-a-dia, quando percebemos que havia uma diversidade de alunos quanto à região de origem e residência, o que, a princípio, julgávamos ter interferência no seu bem-estar com relação os estudos e, consequentemente, no trabalho. Para isso, perguntamos onde atualmente moravam, e encontramos três alunos, dos 61 entrevistados, que moravam no interior do estado, e que viajavam semanalmente ou diariamente até a capital para cursar a Graduação. Vimos que 31 alunos eram naturais de Campo Grande, 12 do interior do estado e 18

de outros estados brasileiros e que chegaram a UEMS via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em outro momento do questionário, nosso interesse foi investigar sobre as experiências artística e docente desses alunos antes de entrarem no Curso. Essa questão nos interessava porque percebíamos, em nossa experiência cotidiana, que havia alunos com e sem essa experiência.

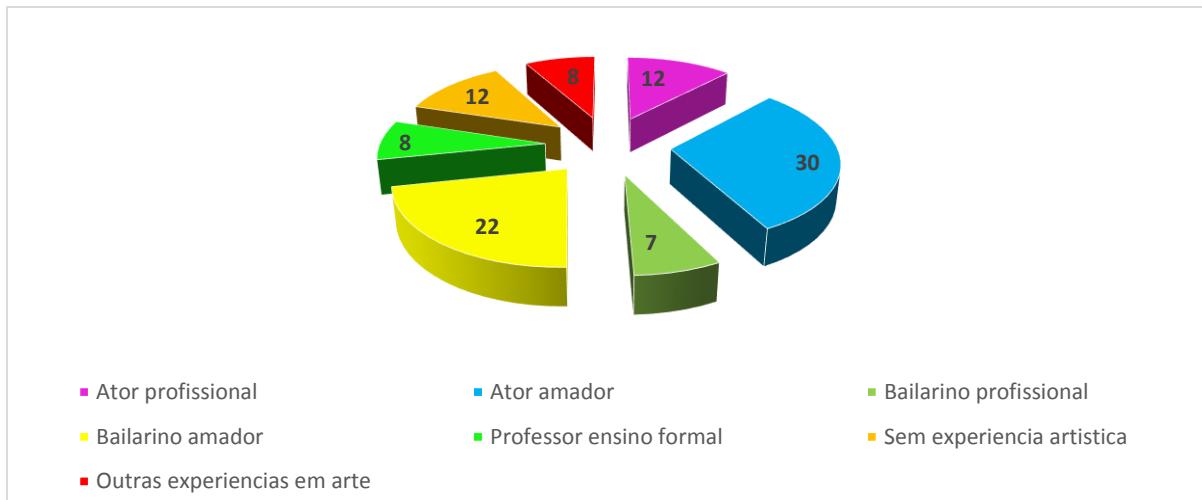
Os resultados mostraram que 32 participantes já ministram ou ministram aulas no ensino não-formal e informal, 16 não haviam vivenciado a docência em nenhuma modalidade de ensino e 13 não responderam a essa questão.

Quando a pergunta foi sobre suas experiências como ator e/ou bailarino, antes de chegarem ao Curso, 22 responderam que atuavam com as linguagens de Teatro e/ou Dança por até cinco anos; 20 alunos disseram já ter experiência na área há mais de cinco anos; e 19 não responderam.

Perguntamos também aos alunos sobre a sua experiência no campo da produção, coordenação e gestão cultural, antes de entrarem na graduação. Foi levantado que 15 deles atestaram ter experiência de até cinco anos nessa vertente da profissão; nove há mais de cinco anos; e 31 alunos responderam não ter experiência nesse meio de trabalho.

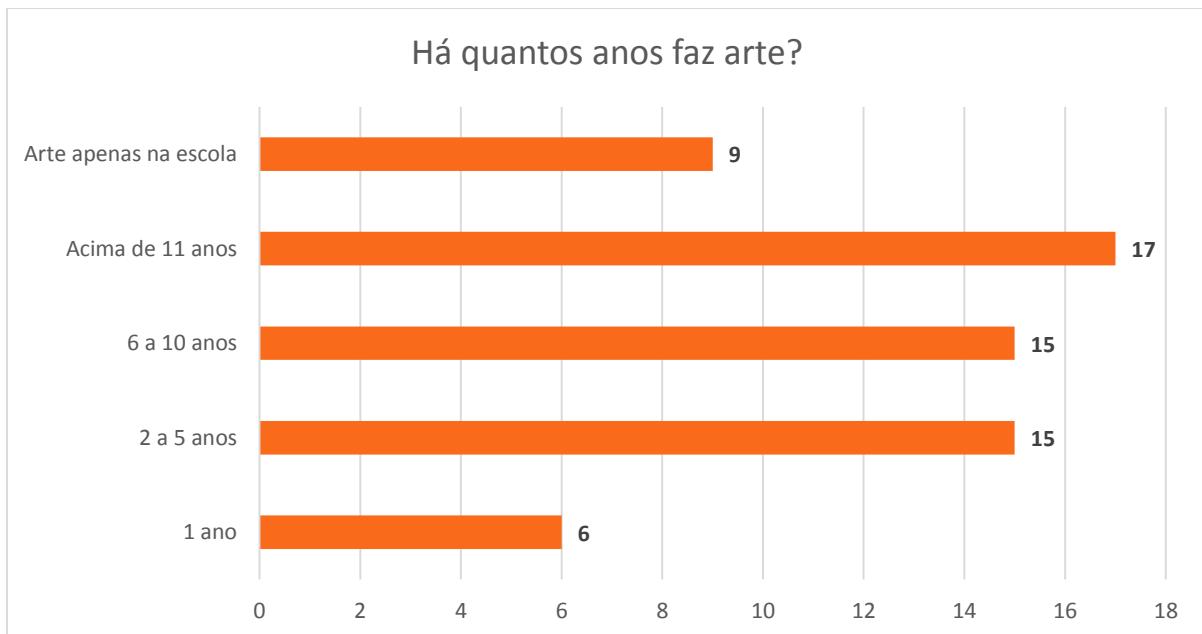
Como já mencionamos no Capítulo 1, sabemos que ainda há muitas pessoas que ministram aulas de dança na educação formal, informal e não-formal sem terem Graduação específica nesta área. Por isso, perguntamos aos participantes dessa etapa da pesquisa como se autonomeavam, profissionalmente, antes de ingressarem no curso de Ac e D, a fim de obterem a titulação de licenciado em Dança e Teatro. As respostas dos sujeitos estão apresentadas no Gráfico 2.

Gráfico 2: Como os acadêmicos se autonomeavam, antes de ingressarem no Curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS (2013)



Também nos interessava investigar se já praticavam algum tipo de arte e por quanto tempo. O resultado, considerando apenas a Dança e/ou o Teatro, pode ser visto no gráfico 3.

Gráfico 3: Tempo de prática artística em Dança e Teatro dos acadêmicos do Curso de Artes cênicas e Dança da UEMS (2013).



Fonte: Elaborado pela autora

O interesse desses alunos pelas diferentes linguagens da Arte foi outra questão investigada. Dos participantes, 39 disseram possuir maior afinidade e interesse com o Teatro; 33 com a Dança; sete com as Artes Visuais; seis com a Música; três com

outras linguagens artísticas como circo e performance. (Aqui percebemos que a soma total ultrapassa o quantitativo de investigados. Isso se deve ao fato de que muitos acadêmicos relataram mais de uma área de interesse).

Acerca do trabalho que esses alunos já desenvolviam antes de ingressarem no Curso, 19 deles afirmaram já ter atuado no ensino formal, sendo que oito deles na disciplina de Arte e 11 no contra turno da escola, com o que chamamos de atividades extracurriculares, ministrando aulas de dança e teatro para alunos interessados nessas linguagens. Desses 19 acadêmicos, 14 afirmaram que atuavam há pelo menos cinco anos na escola; três deles entre de 5 a 10 anos, e apenas dois acima de 11 anos. Foi verificado também que 42 acadêmicos ainda não haviam trabalhado em escolas formais.

A partir disso, perguntamos sobre algo que nossa experiência com as Licenciaturas em Arte nos dizia ser um fator recorrente: muitos alunos cursam a Graduação sem ter como objetivo ingressar no ensino escolar formal, como professor. Essa constatação empírica veio a se comprovar com esse questionário quando, dos 61 participantes, 38 deles disseram ter interesse em atuar como professor de Arte no ensino formal; os outros 23 atestaram que não. Como se pode notar, embora não seja a maioria, é expressivo o número de alunos que estão na graduação - licenciatura, sem o objetivo de atuarem como professores.

Com a aplicação desse questionário, chegamos até a segunda fase do trabalho com os sujeitos da pesquisa.

4.2 Ouvindo os acadêmicos-professores sobre suas formações e trabalho docente

Como dissemos no capítulo sobre a metodologia, dos oito sujeitos inicialmente selecionados mediante critérios (ser aluno do curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS; ministrar ou ter ministrado aulas no ensino formal na disciplina de Arte e ser este curso sua segunda graduação), apenas três deles foram encaminhados para entrevista e para responder a Escala de Satisfação no Trabalho. Isso porque, dos oito sujeitos, dois cumpriram parcialmente os quesitos (haviam iniciado outra graduação, mas não a concluíram) e três alegaram falta de disponibilidade de tempo para participar da entrevista.

4.2.1 O perfil dos acadêmicos-professores

Dos sujeitos que nos concederam a entrevista, dois eram do sexo feminino e um masculino; dois deles estão dentro da faixa etária de 26 a 35 anos e um na faixa entre 36 a 45 anos. Dois são casados e um solteiro. Dois deles têm três filhos.

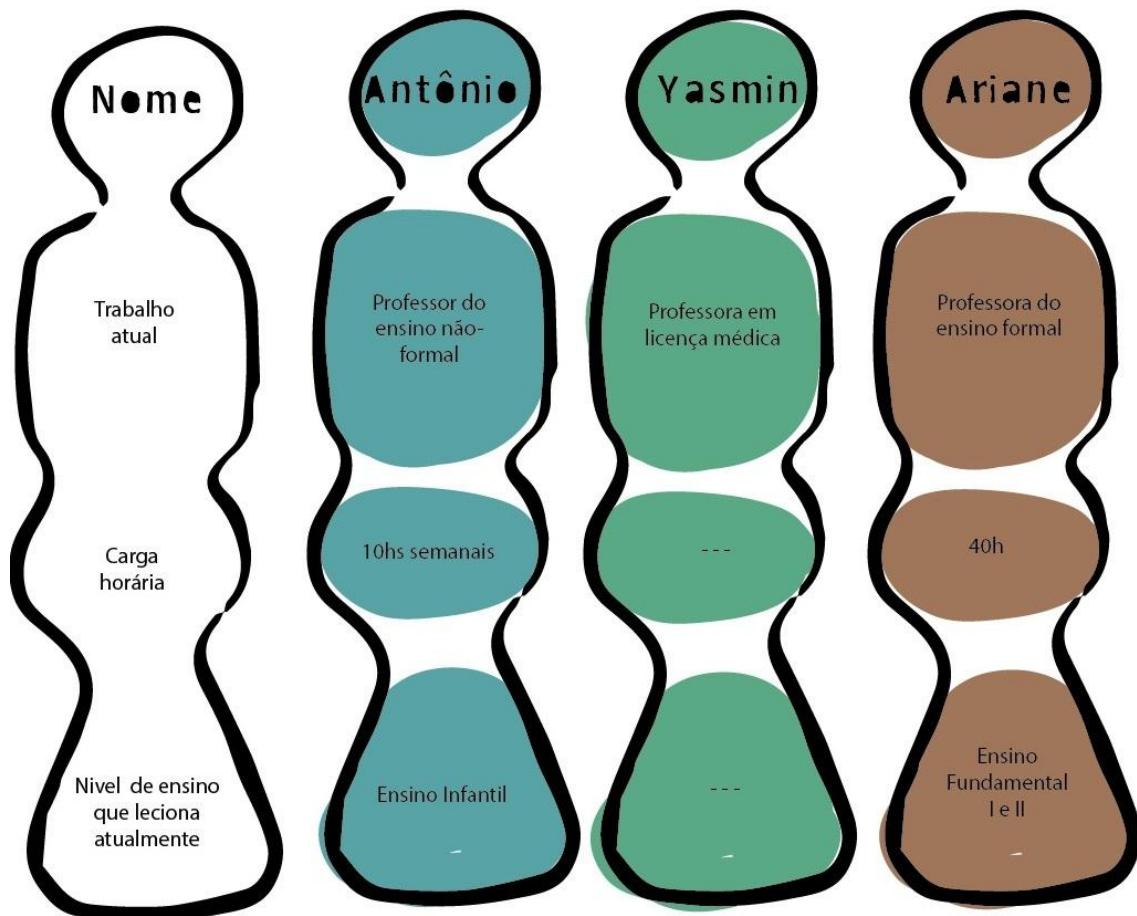
Sobre a formação, os três já possuíam curso superior quando entraram no Curso de Artes Cênicas e Dança (este era um critério de inclusão dos sujeitos nesta etapa da pesquisa) e, destes, um já tinha pós-graduação *lato sensu*. Em relação à primeira formação, temos um Pedagogo, um com duas graduações: Publicidade e Artes Visuais e um Administrador de Empresas. Um deles já havia concluído o curso de Artes Cênicas e Dança em dezembro de 2013 e dois estavam com o curso em andamento no momento das entrevistas (abril de 2014).

Ainda conhecendo o perfil dos sujeitos participantes dessa etapa da pesquisa, um deles disse cumprir uma jornada de trabalho de 40h na escola formal, outro cumpre uma jornada parcial de 20h e o outro tem uma carga horária de 10 horas-aula semanais. Um dos entrevistados atua em duas escolas diferentes e dois atuam em uma escola.

A situação funcional desses sujeitos é a seguinte: dois são professores substitutos/eventual e um tem contrato regido pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Nossos sujeitos declararam que a faixa salarial na atividade como professor configura-se da seguinte forma: um recebe ou recebia entre R\$ 801,00 e R\$1.000,00 mensais; um com o salário entre R\$1.001,00 e R\$ 2.000,00 e um deles declarara receber entre R\$ 2.001,00 e R\$4.000,00 por mês.

A situação referente ao trabalho dos participantes da pesquisa pode ser vista na figura 12:

Figura 12: Situação trabalhista dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa. Texto elaborado pela autora. Design gráfico por Paula Bueno.

Como se pode ver na figura 12, apenas um deles ainda permanecia atuando no ensino formal, com a disciplina de Arte na escola; os outros dois não atuavam mais no ensino formal e disseram não ter interesse em voltar a trabalhar com aulas de Arte na escola de educação básica.

4.2.2 Os fatores de satisfação e insatisfação com trabalho.

Analisaremos inicialmente as respostas dos sujeitos ao Questionário da Escala de Satisfação no Trabalho dos professores. Essa Escala, como dissemos, é constituída por quarenta e três perguntas que correspondem aos quatro componentes da dimensão objetiva do trabalho (da atividade laboral, relacional, socioeconômico e infraestrutural) e à satisfação geral com a vida. Tem cinco categorias de respostas (muito insatisfeito, insatisfeito, neutro, satisfeito e muito satisfeito), as quais permitem

ao professor expressar seu grau de satisfação/insatisfação com cada um dos fatores investigados.

No momento do preenchimento da Escala, dois dos três sujeitos da pesquisa perguntaram se deveriam responder aquelas perguntas baseados no seu trabalho atual ou baseados no tempo que ministraram as aulas na escola, pois o trabalho destes, no momento da entrevista, dferia do que estávamos investigando. Solicitamos que respondessem às questões tendo como referência as suas experiências atuais ou não com a disciplina de Arte.

No que se refere à infraestrutura da escola para a realização seu trabalho de forma satisfatória, os três sujeitos se manifestaram como neutros em relação às instalações oferecidas. Em relação aos equipamentos e materiais didáticos fornecidos pela escola, dois disseram estar satisfeitos com esses equipamentos e materiais didáticos.

Em relação aos aspectos relacionados ao componente socioeconômico, os resultados obtidos vêm corroborar o que muitos autores já relataram sobre isso: a profissão docente não proporciona um incentivo financeiro para que professores se satisfaçam com seu trabalho. Os três entrevistados mostraram-se insatisfeitos com o salário e direitos garantidos.

No entanto, esses mesmos três sujeitos atestaram estar satisfeitos em relação ao interesse dos alunos pelo seu trabalho e em relação à disciplina ministram.

Quanto à imagem externa e interna da escola, responsabilidade comunitária/social com a escola, aos horários previsíveis e benefícios (materiais e não materiais), dois professores se posicionaram como "neutros".

Em relação à jornada de trabalho, tempo para lazer e família, interesse com os objetivos sociais da educação e o desenvolvimento profissional oferecido pela escola, apenas um dos participantes disse estar muito insatisfeito; os outros dois apontaram estar satisfeitos ou neutros sobre as mesmas questões

Para os fatores do componente relacional, o item de privacidade e vida pessoal preservada foi apontado como satisfatório pelos três sujeitos. Também foi satisfatório o reconhecimento e feedback do trabalho realizado e o conhecimento das metas das escolas que atuam ou atuavam. No entanto, dois mostraram-se neutros em relação aos itens de participação das decisões da escola, nas relações hierárquicas e na igualdade de tratamento; o outro sujeito disse estar satisfeito.

Para o componente de atividade laboral, a Escala trazia quatro fatores. Nossos sujeitos apresentaram-se satisfeitos com a diversidade de tarefas e o ritmo de trabalho e muito satisfeitos em relação à utilização da criatividade e identificação com as atividades realizadas.

A Escala de Satisfação no Trabalho também permitiu averiguar o nível de satisfação dos sujeitos perante outros aspectos abrangentes da vida, sendo eles: grau de satisfação com a qualidade de vida global; satisfação com o seu modo próprio de viver o dia a dia; estado geral de tensão pessoal; sensação de bem-estar do trabalho na escola; saúde física e, por último, o que tange à saúde psicológica.

Quanto a esses quesitos, a saúde física e a sensação de bem-estar no trabalho/na escola foram considerados como “neutros” para dois dos participantes, enquanto o outro considerou satisfatório. Em relação aos demais (saúde psicológica, estado geral de tensão pessoal, satisfação com seu próprio estilo de vida, satisfação com a qualidade de vida global) os entrevistados se posicionam como satisfeitos ou muito satisfeitos.

De posse desses dados, prosseguimos a pesquisa com a entrevista com cada um desses sujeitos. Acreditamos que, por meio dela, poderíamos desvelar algumas das dinâmicas que geram e mantêm o bem-estar docente.

Para a análise das entrevistas, como já mencionado anteriormente, os dados foram organizados e analisados a partir da proposta de Schütze (2011, apud BAUER e GASKELL, 2010, p.106- 107), dividindo-os em dois grupos: “material indexado” (fatos concretos) e material “não indexado” (sentimentos, emoções, sensações, valores). As respostas às perguntas que fizemos foram agrupadas em quatro blocos correspondentes a: (a) formação inicial e docência; (b) curso de Artes Cênicas; (d) formação continuada e (d) trabalho e bem-estar docente.

4.2.3 Formações inicial e docência

Iniciamos as entrevistas (Apêndice 2) com perguntas sobre suas formações e atuação como docentes. Perguntamos, aos sujeitos, como foi feita a escolha do seu primeiro curso superior.

Ariane nos diz que seu primeiro curso superior foi Pedagogia. Essa escolha foi motivada pela necessidade de aumentar sua renda financeira familiar, e porque o curso de Pedagogia, na época, era o único curso que existia próximo à cidade em que

morava. Disse também que antes já havia cursado o Magistério, no ensino médio, o que acabou influindo em tal escolha. Assinala que o que realmente a preparou para atuar como professora foi o Magistério.

Já Yasmim relata que o Curso de Administração aconteceu em sua vida como algo paralelo a todos os seus estudos iniciais de dança nas academias da cidade em que residia (ensino não-formal). Desde muito pequena já dançava ballet clássico moderno, contemporâneo, jazz, entre outros estilos, e aos 18 anos recebeu um convite para fazer um teste para compor uma companhia na cidade de Campinas. Mas seus pais, contrários a opção pela Dança como profissão, não permitiram que ela fosse. Com o intuito, então, de continuar seus estudos, procurou algo para fazer, e encontrou a administração, como opção. Assim diz ela:

A administração não combinava muito comigo, mas era o que tinha no momento! Dentro deste curso procurei o marketing, uma área próxima da criação, na qual fiz minha especialização. E também não me encontrei! Hoje, já graduada em Dança e Teatro, não atuo na área administrativa de maneira alguma! (Prof.^a Yasmin)

Antônio nos diz da sua indecisão no momento de escolher uma graduação, assim como acontecia com muitos jovens nesse momento de vida. Mas tinha uma certeza, que precisava de algo para criar, que trabalhasse com a criatividade, pois isso o fazia sentir vivo. E iniciou o curso de Design, mas logo mudou para a Publicidade. Paralelamente a essa graduação, iniciou também a graduação em Artes Visuais. E antes de concluir o curso, também iniciou o curso de Artes Cênicas e Dança na UEMS. Assim, esse sujeito já possuía duas graduações concluídas, antes de se graduar no Curso analisado neste estudo.

Como já apresentamos na introdução, uma das motivações para a realização deste estudo nasceu ao constatarmos, durante o período em que atuávamos na graduação analisada, que havia um número considerável de acadêmicos que se formam ou se formaram na área das Artes Cênicas (no caso, a graduação de AC e D) não se sentirem atraídos pela possibilidade de atuarem como professores de Arte em escolas. Essa constatação nos levou perguntarmos aos nossos sujeitos sobre como iniciaram na docência, ou como escolheram ser professor de Arte.

Ariane nos relata que já havia cursado o curso de magistério quando iniciou na docência. No início, ministrava aulas do 1º ano até o fundamental 2 e, sempre que

podia, optava por lecionar as disciplinas de Educação Física em um turno e, em outro, Educação Artística. Relata-nos suas sensações e sentimentos nesse contexto (um dado que pode ser incluído na tipologia “não indexado” nesta pesquisa): sempre gostou da parte cênica, da exploração do movimento, da expressão corporal; mesmo sem saber o que significavam realmente esses exercícios.

Eu entendia como uma brincadeira, explorando os caminhos expressivos, sem conhecimento da técnica da dança ou do teatro, o que eu sabia, é que eu gostava de fazer aquilo! (Prof.^a Ariane)

A entrevistada Yasmin iniciou na docência assim como muitas meninas que participam de escolas especializadas de dança, isto é, ministrando aulas na própria academia onde aprendeu. Aos 18 anos, atuando nesta modalidade de ensino, trabalhou por mais ou menos um ano e meio com aulas de ballet clássico. Na escola formal, após um longo período afastada da docência, voltou a ministrar aulas quando cursava o segundo ano da graduação em AC e D na UEMS. Nessa época surgiu o convite para trabalhar em um colégio particular em Campo Grande, com a disciplina de Teatro.

Essa disciplina que a escola inseriu na matriz curricular da escola, não havia sistema de avaliação, no início achei estranho, me senti muito insegura, pois nem planejamento eu sabia fazer. Eu não tinha experiência com teatro, pois minha segurança maior era a dança. Mas enfim, paguei pra ver! Cada turma do fundamental 1 e 2, tinham uma aula por semana de 50 minutos, era muito pouco tempo para uma atividade no qual o processo é tão importante. Com o tempo percebi que o único intuito da escola, era que a disciplina fosse realizada para a elaboração de peças teatrais para apresentações em datas comemorativas, como: Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina e etc. (Prof.^a Yasmin)

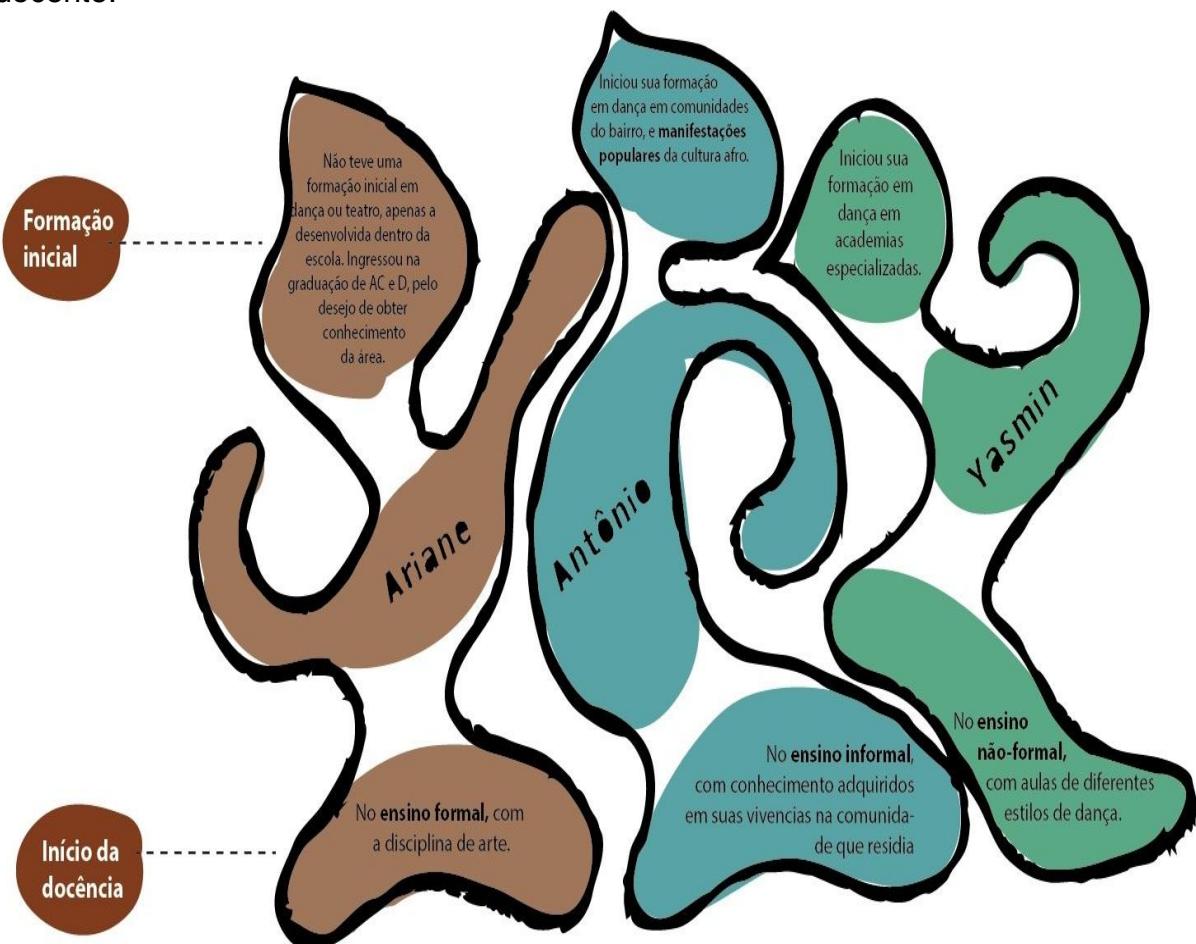
Yasmin ainda nos relata outra experiência que teve com a docência. Esta aconteceu na Secretaria de Assistência Social, local onde trabalhou por dois anos e meio. Esse contexto se apresentava bem diferente da escola formal, pois a parte artística do projeto era composta pelas quatro linguagens e tinha professores das referidas áreas: dança, teatro, música, circo. Nesse contexto Yasmim descobriu seu gosto por trabalhar com crianças, sentia-se bem com o carinho dos alunos e o retorno que eles davam a ela. Mas considerava como ponto negativo a questão dos baixos salários, apresentando-se abaixo do padrão oferecido por outras secretarias.

Refletindo sobre o que nos disse Yasmim, corroboramos o que diz Walton (1975) apud Rebolo (2012) quando afirma que a compensação justa e adequada (equidade na remuneração recebida pelo trabalho realizado); condições de trabalho (jornada de trabalho e ambiente físico) contribuem para a satisfação no trabalho.

Antônio teve seu primeiro contato com o ato de “ensinar algo que se sabe a alguém” (assim como ele diz) muito cedo. Afirma que ainda criança, sempre muito interessado por vários estilos de dança e manifestações populares, ensinava seus amigos do bairro a dançar. *“Eles me diziam que eu levava jeito para aquilo, e me pediam para eu ensiná-los! ”*. O início da sua atuação como docente na escola formal se deu quando fez o estágio da licenciatura do Curso de Artes Visuais. Antônio afirma que só no chão da escola percebeu-se como professor de verdade.

Temos, com as respostas dos três professores entrevistados, perfis diferentes tanto no que se refere ao início das suas formações em dança, como a iniciação na docência, como se pode ver na figura 13.

Figura 13: Formação dos sujeitos em Dança e seus primeiros trabalhos atuando como docente.



Fonte: Dados da pesquisa. Texto elaborado pela autora. Design gráfico de Paula Bueno.

Outra questão que nos interessava saber era como esses acadêmicos-professores percebiam a disciplina de Arte na escola, em relação às demais disciplinas.

Ariane atuava no ensino formal há mais tempo do que os outros entrevistados. De acordo com ela, atualmente, a cobrança por parte da coordenação e direção é que o professor de Arte ajude o professor de sala (regente da turma). E quando a escola não possui um profissional específico de Arte (em quaisquer das linguagens), é sempre uma “briga” na distribuição das aulas, pois nenhum pedagogo quer assumir essa disciplina.

Temos que seguir o cronograma do professor e muitas vezes deixamos o nosso conteúdo de lado. Isso frustra! A arte servindo de enfeite para outros temas e projetos Mas acho que já até me acostumei. (Prof.^a Ariane)

Ariane ainda relata que a Arte é vista dentro da escola como cumpridora de projetos solicitados das Secretarias como, por exemplo, o Festival Estudantil Temático de Teatro para o Trânsito (Fetran), ocasião em que incentivam os alunos a participar e desenvolver uma apresentação com base nos incidentes de trânsito. Na opinião da professora, independente das demandas das secretarias, para que a disciplina de arte possa acontecer como deve, é importante a visão que dela tem a gestão escolar. No momento da entrevista, a professora, que atuava em três escolas, relata que uma delas negava totalmente a disciplina de Arte e que até tentou tirar a disciplina da grade curricular, deixando-a na responsabilidade do professor regente de sala.

Esse depoimento de Ariane, assim como outros obtidos durante as entrevistas, vem confirmar a realidade da Arte tal como é vista pelas gestões das escolas (direção, coordenação e demais professores). Nota-se a falta de conhecimento desses profissionais em relação a esse campo do saber, o que faz com que a Arte seja colocada em segundo plano na escola, gerando insatisfação, dos professores de Arte, com seu trabalho.

Essa experiente professora do ensino formal defende o ensino da Arte na escola. Para ela, a Arte é “*um campo de conhecimento que devemos tratar com seriedade, fugindo do tradicional e motivando o aluno*”. Ela tem o poder de fazer com que o aluno se sinta capaz de fazer algo, de mudar o seu comportamento na escola.

Diz, ainda, que os alunos trazem de casa alguns conflitos que estão vivendo, e que a humanização da disciplina é um ótimo momento para que o educador possa ajudar e orientar esse aluno.

A arte lida com o que há de mais profundo no indivíduo, é um grande trunfo que a educação tem para transformar a própria educação. Pena que os governantes e diretores das escolas nem sempre veem isso! ... Eu procuro sempre dar uma atenção maior ao aluno que apresenta alguns problemas, com afetividade e carinho, sinto que esta melhora no sentido da convivência social, entre tantas outras coisas.
(prof.^a Ariane)

Quando fizemos a mesma pergunta a Yasmin, esta nos afirma que a Arte como estudamos na graduação, é ainda algo desconhecido nas escolas. Para ela, há uma distância ainda muito grande entre o conhecimento científico e o dia-a-dia da escola. Mas, apesar disso, relata uma experiência positiva, ocorrida em seu estágio na licenciatura em AC e D e que proporcionou, por vários momentos, a sensação de que, com um trabalho de paciência e ações constantes, é possível, sim, chegar a algo próximo do ideal no ensino da Dança e Teatro na escola - algo como mostram os textos dos autores estudados durante o Curso. *"Mas temos que ter muita calma, foram muitos anos vendo a arte com uma única função!"* diz ela. A professora ainda relata que o desconhecimento da Arte como campo de conhecimento, por parte dos diretores e coordenadores, professores de outras áreas e dos próprios alunos. *"As próprias crianças denominam Arte como pintura, não conseguem associar com a Dança, Teatro, Música e etc."* Em uma das escolas em que atuou percebeu claramente essa dissociação. Nela, as crianças separavam uma coisa da outra. Elas perguntavam: *"Professora, hoje você vai dar aula de artes?"* Então, ela respondia: *"Vocês já fazem aula de dança e teatro comigo, que também é arte"*. Em outra experiência de trabalho, na qual fez uma substituição em turmas de 6º aos 9º anos, a própria diretora disse a ela: *"Você faz seu teatro, sua dança, mas seguindo o cronograma, pois eu havia dito anteriormente que não possuía habilidades plásticas"*. A professora ainda comenta a respeito da Arte na escola:

Os alunos, de certa forma estão aprendendo com as datas comemorativas, só não gosto quando pedem para eu fazer "dancinhas" e "teatrinhos", isso me faz sentir desvalorizada em relação a meu trabalho, como se ele não tivesse importância. Estudei muito para isso! (Prof.^a Yasmin).

Antônio é o acadêmico-professor, dentre os três entrevistados, que se apresentou em vários momentos da pesquisa como o mais otimista em relação ao trabalho do professor de Arte na escola. Ele diz que considera a disciplina de Arte no contexto escolar fundamental. Relata que em suas experiências com as diversas linguagens, Dança, Teatro e Artes Visuais, visualizou que é totalmente possível ministrá-las, desde que se parta dos conhecimentos dos alunos para ensinar.

É uma disciplina que sendo bem ministrada, vai fazer diferença na vida dos alunos. Mudá-los de verdade. Coisa que o português e a matemática não fazem (Prof. Antônio).

A terceira pergunta que fizemos, ainda relacionada à docência, foi como os sujeitos percebiam a linguagem de Teatro e Dança dentro da escola.

Yasmin relata que, após ter concluído a graduação, não consegue mais separar a linguagem de Teatro e Dança. E que um dos recursos que utiliza para mostrar isso aos alunos é o de exemplificar, mostrar, detalhar, fazê-los vivenciar, procurar caminhos diferenciados, com novidades, saindo do espaço da sala de aula, experimentando locais diferentes, fugindo do convencional. Ou seja, experientiar uma dança e um teatro que eles não conhecem, que fuja dos moldes comerciais até então utilizados pela escola.

No entanto, levanta a questão da dificuldade de trabalhar com as quatro linguagens, como propõem os Parâmetros e Referenciais Curriculares de Arte, para ela, de forma totalmente desconexa. Entende, também, que seria inviável para uma escola a contratação de três ou quatro profissionais para lecionar aulas em momentos diferentes e com locais apropriados para cada uma das linguagens artísticas

O Ministério da Educação diz uma coisa, e as Secretarias da Educação adequam de outra, por isso essa divergência de pensamentos com a realidade. O profissional não tem condições de desenvolver todas as linguagens, mas a escola cobra do profissional essa capacitação. (Prof.^a Yasmin)

E complementa:

Eu, sendo formada em Artes Cênicas e Dança, posso assumir a disciplina de Arte, o professor formado em Música também. Será que estamos realmente preparados para desenvolver atividades contemplando todas as linguagens artísticas? ... Particularmente não me sinto à vontade para desenvolver as quatro linguagens. O que seria possível fazer é haver um diálogo condizente com

pensamento e realidade, dialogando com o momento curricular e extracurricular.
(Prof.^a Yasmin)

Antônio nos diz que não é fácil, mas possível, sim, atuar como professor em mais de uma linguagem (a chamada polivalência). Para ele, é importante o professor ter disponibilidade e vontade para fazer coisas diferentes, querer estar em constante formação e aberto ao conhecimento. Fala-nos que, em sua experiência como professor substituto, percebeu que o professor de Arte, mais do que qualquer outra disciplina, consegue tocar os alunos. E relata:

A turma que assumi como professor substituto era a uma turma considerada a pior da escola, uma 8^a série, que nenhum professor queria dar aula para eles. A única coisa que fiz foi ouvi-los, parti das vivencias que eles tinham para montar uma dança para a semana da consciência negra. (Se emocionou – chorou). Pois até pouco tempo atrás eles me procuravam no facebook, para dizer, que aquela dança Foi o melhor que poderia ter acontecido na escola naquele ano inteiro. Ser professor é isso ai... você conseguir fazer diferença na vida de uma pessoa, ter o reconhecimento sincero, é o que vale. ” (Prof. Antônio)

Para encerrarmos esse primeiro bloco das entrevistas, perguntamos aos entrevistados dos quais necessidades referentes à estrutura física e demais condições de trabalho eram percebidas por eles como importantes para a realização do Teatro e da Dança na escola.

Ao colocarmos essa questão pareceu-nos que os entrevistados não sabiam muito bem como respondê-la. Gaguejavam e se confundiam nas respostas. Talvez, por estarem vivenciando na escola a inserção de uma linguagem nova, ainda não tão bem aceita pela comunidade escolar. Além disso, a escola era, para eles, um novo local de atuação e, por isso, nem eles mesmos sabiam definir muito bem as necessidades para a boa realização do seu trabalho. De qualquer modo, apresentaram algumas condições que julgavam pertinentes.

Para Ariane, cada linguagem deveria ter o seu local apropriado para ser ensinada, pois, para que o aluno possa exercitar a criatividade em diferentes suportes, faz-se necessária uma organização estrutural do espaço que atenda a necessidade da aula e de exercícios específicos de cada linguagem, bem como material didático específico.

Ateliê para desenvolver as Artes Visuais como mesas, livros didáticos, impressões para a visualização de obras de arte. Visitas a exposições... Infelizmente é o que na maioria das escolas não tem! Uma pena! Pois inviabiliza de certa forma nosso trabalho. Ficamos o tempo todo, dando um jeitinho! (prof.^a Ariane)

Para Yasmin, no que diz respeito à estrutura, é preciso ter um local preparado para receber os alunos. Uma sala adequada para as atividades cênicas, equipada com ventiladores e aparelho de som. Cita o exemplo: para dança, é necessária uma sala ampla, com espelhos, linóleo, além de roupas adequadas; para as atividades complementares de cada estudo, materiais básicos como jornais, tecidos, tesoura, fita crepe etc. Também são necessários materiais didáticos específicos para exercícios de improvisação cênica como bibelôs, nariz de palhaço, chapéu peruca, corda, tecido, peteca, adereços cênicos. Yasmin diz:

Muitas vezes o próprio professor acaba disponibilizando o material para desenvolver uma atividade no dia a dia. A escola até providênciaria materiais ou roupas, mas somente para apresentação. Muitas vezes o professor acaba levando o material de casa.

Antônio assim se coloca:

Eu não vejo empecilho nenhum, acho que dá para adaptar tudo. O básico a escola tem!

Sobre condições de trabalho, o que podemos notar nas escolas é uma limitação nas opções de materiais oferecidos aos alunos para que eles possam se expressar nas diferentes linguagens artísticas. Sabemos que, em relação às escolas públicas, os materiais de que dispõem os professores de Arte são restritos e, na maioria das vezes, são os próprios professores que os coletam, confeccionam e organizam, visando suprir a necessidade do aluno.

Esteve (1992) nos auxilia a compreender essa questão. Para o autor, a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência. Hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas. “[...] De facto, os professores que encaram a renovação pedagógica do seu trabalho veem-se,

frequentemente, limitados pela falta do material didático necessário e de recursos para adquiri-lo" (ESTEVE, 1995, p. 106).

4.2.4 Percepções sobre o curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS

O segundo bloco de perguntas teve por finalidade identificar a contribuição do curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS, na visão dos entrevistados, para a construção do trabalho docente como proposta de melhoria no trabalho e bem-estar. Para tanto, propusemos um bloco de questões sobre o curso de AC e D, composto também de três perguntas sendo a primeira delas a respeito dos motivos que levaram os nossos sujeitos à escolha do curso de Artes Cênicas e Dança como segunda graduação.

Ariane nos diz que a vontade de compreender as Artes Cênicas sempre esteve presente em seu fazer pedagógico. Acredita que todos os educadores precisam estar sempre se capacitando.

Já para Yasmin representou a oportunidade de um reencontro com a arte, com a dança. Ela, que estava há muito tempo afastada, visualizou a oportunidade de uma grande realização pessoal guardada desde a adolescência. E diz que mesmo sabendo que o curso era uma licenciatura, gostaria bastante que ele fosse também um bacharelado. De qualquer modo, aponta-nos que prefere dar aulas em locais que não sejam as escolas, como academias, ou outros projetos sociais. Diz ela: "*Meu foco é o ensino não-formal. O formal de certa forma desestimula o educador, não recebemos apoio ou reconhecimento na área, estamos sozinhos!*" .

Antônio nos revela que o curso de Artes Cênicas e Dança foi um grande complemento para tudo que sempre almejou enquanto artista docente.

Quisemos ouvir dos entrevistados se o curso correspondeu às suas expectativas e como influenciou as suas práticas com os alunos na sala de aula.

Para Ariane, o que mudou de mais significativo, foi que percebeu o quanto trabalhava com os alunos numa perspectiva de "ensino tradicionalista" da Arte, e que hoje consegue ministrar aulas mais contextualizadas, levando para as suas aulas práticas contemporâneas, articuladas com o conhecimento específico da Arte. Diz, também, que hoje já tem argumentos e conhecimento para dizer à escola se vai ou não desenvolver alguma atividade voltada às datas comemorativas. Disse ela:

A minha prática de ensino melhorou, agora tenho mais segurança em falar de um conteúdo. A aula não fica mais cansativa, eu estudo mais para aplicar uma atividade. Um exemplo é a transposição da História da Arte. É possível desenvolver trabalhos conjunto com a interdisciplinaridade. Procuro exemplificar as coordenações que é possível trabalhar com as datas, mas seguindo o conteúdo proposto para a Arte.

Para Yasmin, a graduação em Artes Cênicas e Dança foi uma grande realização pessoal. Ela fala claramente sobre essa realização. Antigamente não se denominava administradora e dizia as pessoas, quando lhe perguntavam, que sua profissão era “ser mãe”. Hoje diz que é “Bailarina, com orgulho! ” E complementa: “Acredito que seja pelo o amor, o prazer! Eu sempre digo: a arte que escolhe a gente, por isso fui para esta graduação! ”.

Já Antônio, que sempre praticou a dança desde pequeno, diz que se essa graduação existisse quando ele teve que optar por uma graduação, essa com certeza seria a primeira opção; os outros dois cursos foram alternativas que ele encontrou na inexistência deste. Diz ainda que “se encontrou” enquanto profissional na licenciatura.

Ainda no bloco relacionado à matriz curricular do Curso, perguntamos com quais linguagens das Artes se identificavam mais e quais as disciplinas e/ou áreas do conhecimento abordados no Curso (Teatro ou Dança) mais fizeram diferença para seu fazer docente.

Ariane relata que, como não tinha experiência artística nem em Teatro, nem em Dança, antes da graduação (diferentemente de alguns de seus colegas), as disciplinas com as quais mais se identificou foram as de História da Arte e de Expressão Corporal. Yasmin e Antônio disseram que, como suas ligações eram maiores com as disciplinas relacionadas à Dança, mesmo tendo várias disciplinas sobre o Teatro, não se sentiam tão preparados para ministrar aulas de Teatro, como se sentiam para a Dança.

Com a disciplina de composição coreográfica, pude experimentar no meu corpo, outras formas de compor movimento e levar para a cena. Uma experiência incrível! Meus alunos com certeza se beneficiarão muito com essa minha vivência. (Prof. Antônio)

Como observamos nas respostas dos sujeitos entrevistados, todos relatam que tiveram experiências significativas e acesso a conhecimentos que na graduação que proporcionaram a melhoria da sua prática.

Ainda no que diz respeito à formação, perguntamos aos sujeitos se o Curso de graduação, para eles, tinha outro objetivo que não fosse a docência no ensino formal.

Ariane disse ter clareza de que seu objetivo nunca foi ser atriz ou bailarina, e que sempre quis a formação docente para adquirir mais conhecimentos que fundamentassem as suas próprias aulas de Arte na escola. E afirma:

Eu queria melhorar como educadora; foi por esse motivo que escolhi continuar me capacitando. Percebo que o professor precisa trabalhar dobrado, e se isso é inevitável, pelo menos que seja com algo que me dê prazer em fazer!

Já Yasmin afirma que gosta tanto de dançar como de dar aulas. Ela relata que sempre quis trabalhar como professora, mas nunca soube como. Hoje, com o curso de graduação, está tendo essa oportunidade.

Antônio, como já havia cursado licenciatura em Artes Visuais, tinha clareza do objetivo do curso de licenciatura. Relata, porém, que está certo de que quer atuar ministrando aulas no ensino não-formal.

Ao serem questionados sobre as formações específicas da área artística que pensavam ser importantes para a realização do seu trabalho como docente na escola, apenas Ariane se manifestou; os outros dois disseram que, como ficaram pouco tempo dentro do contexto escolar formal, não se sentiam providos de experiências para falar a respeito.

Para Ariane, é perfeitamente possível desenvolver as quatro linguagens dentro do planejamento escolar. Para tanto, segundo ela, é preciso querer atuar dessa forma e buscar sempre cursos, oficinas que auxiliem o professor a ter esse conhecimento. Relata que a sua experiência com a docência a auxilia muito nesse aspecto e que já participou de grupo de estudos com todos os professores de Arte de sua cidade. Isso a auxilia a trabalhar com a disciplina de Arte, nas quatro linguagens. Mas, mesmo com esse esforço, percebe que, em vários momentos, carece de aprofundamento, e isso ela atribui ao fato de não ser habilitada em todas as linguagens. E fecha sua fala sobre a importância de buscar mais conhecimentos sobre o que e como trabalhar a Arte na escola, na formação continuada, dizendo:

Só estudando e tendo argumentação sobre a arte na escola que conseguiremos conquistar a dignidade e reconhecimento do sistema escolar. Comprometimento com a unicidade e harmonia do trabalho artístico na escola.

Refletindo sobre o que nos disse a experiente Yasmin sobre a necessidade da formação continuada para enfrentar o desafio de ensinar Arte nas escolas, colocamo-

nos ao lado da professora e dizemos que esta seria uma importante alternativa para instrumentalizar os professores com os conhecimentos necessários à sua atuação na disciplina, como é proposto nas escolas. Uma formação continuada, seja na forma de cursos, encontros, troca de experiência, estudos individuais, etc., comprometida em favorecer novas reflexões sobre a prática e novos meios para desenvolver o seu trabalho pedagógico. Em outras palavras, e concordando com Jônia Silva (2004), uma formação continuada concebida como um

Processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional [de modo a] auxiliar profissionais na participação ativa do mundo que os cerca, incorporando tal vivência ao conjunto de saberes de sua profissão. (SILVA, 2004, p. 26).

Finalizando esse bloco de questões, perguntamos se gostavam do curso que faziam ou fizeram. Os três sujeitos disseram que sim, que gostam do curso que fazem ou fizeram. Yasmin complementa sua fala fazendo uma apreciação sobre o Curso.

Gostei do curso. Tudo o que eu aprendi eu utilizo. Como professora de Arte me sinto importante, não deixo me abater. Sempre me imponho. A dança, o teatro é tão importante quanto o português ou matemática. No curso de AC e D da UEMS, existiram falhas, claro. Em todo lugar existe, mas aprendi muito. Agora que formei, sinto falta de estar agindo, estudando, pesquisando.

4.2.5 Trabalho e Bem-estar docente

Iniciando o quarto bloco de perguntas referente ao trabalho e o bem-estar docente, a questão inicial dirigida a eles teve como intenção saber se se sentiam bem como professores de Arte.

Também neste quesito houve uma resposta unânime entre os três entrevistados. Eles afirmaram sentir-se bem e felizes na profissão, tanto como professor de Arte, como em relação ao retorno e reconhecimento que o aluno lhes proporciona.

Ariane relata que, quando a aula é produtiva, sente-se realizada como professora.

Meus momentos de maior felicidade são quando a aula flui, quando percebo que os alunos estão interessados, aprendendo e sempre querendo mais.

E Antônio também afirma:

Gosto de ser professor de dança. Adoro o retorno, quando percebemos que os alunos aprenderam, é recompensador! ... A maior felicidade no fazer docente é quando me deparo com os próprios alunos desenvolvendo o trabalho, improvisando, criando. No dia a dia me sinto feliz como professor, quando os alunos se dispõem a fazer, a dançar. Mas no ensino não-formal e informal, tenho os mesmos momentos de prazer, mas sem metade do stress da escola. Assim acabo preferindo atuar nestes lugares.

Sabemos da importância de exercer a profissão como uma escolha, não pensando apenas na remuneração que esta lhe trará. O profissional graduado em Arte pode atuar na escola formal, que lhe oferece garantias trabalhistas e remuneração mensal. No entanto, isso parece não ter sido um fator decisivo na escolha dos nossos sujeitos. O que percebemos foi que dois deles estão abertos à possibilidade de atuar na modalidade de educação não-formal, considerada por eles como uma alternativa de vivenciar mais experiências prazerosas no exercício da profissão.

Ebling (1975), citado por Mosquera (1978), nos auxilia a refletir sobre essa questão ao pontuar que as recompensas de um professor muitas vezes não são perceptíveis, são distantes e pouco palpáveis, embora sejam também, muitas vezes, mais significativas do que as pessoas de outras "linhas de ação recebem"... E o que torna o trabalho muito significativo é "[...] a consciência de estar fazendo algo importante e ajudando os jovens a aprender e desenvolver as suas potencialidades que pode ser a maior fonte de auto-satisfação e autoestima por parte do professor como pessoa e profissional." (EBLING, 1975, p.7 apud MOSQUERA, 1978, p.63)

Todos os entrevistados afirmaram que o trabalho com Arte na escola é um caminho árduo e que ainda há muito a conquistar.

[...] trabalhar com dança e teatro na escola como aprendemos dentro da faculdade, ainda exige um tempo para isso acontecer na escola. (prof.^a Yasmin).

Ariane aponta que, mesmo gostando de ser professora de Arte, o que a deixa insatisfeita e infeliz no dia-a-dia é ouvir "piadinhas" ou algum termo que desvalorize o seu trabalho, como "aulinha de arte, teatrinho, trabalhinho", sempre denotando algo supérfluo e desnecessário. Nesse contexto, ela se posiciona: "*Estou sempre buscando enfrentar esses acontecimentos e lutar por reconhecimento, ser valorizada como Professora de Arte.*"

Airton Tomazzoni (2010) traz uma reflexão importante sobre a inserção da dança no contexto escolar. Abstendo-se de tecer comentários sobre as danças com objetivos de abrilhantar datas comemorativas, ou das condições precárias de infraestrutura nas escolas para o ensino de uma determinada linguagem, centra em sua pesquisa na análise no aluno que o professor de dança pode encontrar na escola e os desafios de pensar este aluno. O autor alerta para os perigos desse novo contexto, isto é, da inserção da dança como componente curricular, pois, assim como tantos outros componentes, pode não ser uma escolha de interesse do aluno, e sim uma imposição do sistema. Diante disso, assinala que se faz emergencial enfrentarmos esse fato tendo clareza sobre dois aspectos relacionados ao ensino da dança na escola: “[...] a) para quem se ensina dança? b) o que se ensina numa aula de dança e de que maneira? ” (TOMAZZONI, 2010, p. 32). O autor explica que é necessário entendermos o perfil do aluno, a heterogeneidade das turmas, o que exigirá do arte-educador mais flexibilidade, criatividade e disciplina para estabelecer uma aula de dança sem receitas prontas. Assim, acredita que um trabalho através do “sensível”, ao ato de humanizar esses corpos que dançam, seja o melhor caminho, insistindo que escolhas estéticas para a arte na educação são escolhas mais éticas.

Para a finalização das entrevistas, perguntamos aos sujeitos como percebem que o conhecimento adquirido na sua segunda Graduação pode colaborar com seu bem-estar no trabalho.

Os três sujeitos afirmam que o Curso lhes proporcionou, entre tantas outras vivências importantes, um embasamento teórico-prático para atuar com a Dança de modo diferente do que vinham desenvolvendo na escola.

Baseando-nos nesses depoimentos, e pensando com auxílio dos autores utilizados para este estudo, os quais nos esclareceram sobre o bem-estar docente e a felicidade no trabalho, foi possível afirmar que os três professores estão, de certa forma, satisfeitos com sua profissão. Afirmam que a escolha da profissão e a possibilidade de vivenciá-la foram fatores justificam sua satisfação. A sensação de pertencimento a uma área do saber e a um grupo profissional são aspectos que influenciaram a construção do seu bem-estar no trabalho.

Sínteses e Reflexões Finais

Enfim...

Arte na Educação se contrapõe as supostas verdades da Educação e às mais suspeitas ainda, certezas da Escola.
BARBOSA (2006, p. 32)

Chegamos ao fim deste estudo com algumas constatações, outras descobertas, mas também várias incertezas. Foram horas de pesquisa e vivências pensando sobre Formação em Teatro e Dança, Trabalho do professor de Arte e Bem-estar docente, os três grandes eixos de proposta desta pesquisa.

Este estudo, realizado com muito prazer e satisfação, remete-nos, no momento de fechamento da pesquisa, a pensarmos no que Nietzsche (1972) apud Larrosa (2009, p. 16) nos diz: “[...] A experiência da leitura não consiste somente em entender o significado do texto, mas, em vivê-lo”. E foi neste sentido que percorremos os desafios deste trabalho, no qual buscamos experienciá-lo em sua totalidade, entrecruzando três áreas do conhecimento: a Educação, a Psicologia e a Arte.

Aprofundando nossos estudos pudemos refletir sobre muitas questões que permeiam os desafios enfrentados pelos professores na escola contemporânea, como, por exemplo, o reconhecimento e a valorização profissional de arte em seu trabalho, a infraestrutura adequada para atender à demanda e às necessidades específicas da disciplina de Arte e, particularmente, a do professor graduado em Dança, linguagem que ainda resiste a adentrar na escola básica.

Como já mencionamos, a pesquisa percorreu três eixos: Formação docente em Dança e Teatro, Trabalho docente em Arte e Bem-estar do professor de Arte na escola formal. Nessa caminhada, procuramos conhecer alguns aspectos relacionados à formação em Dança em espaços educacionais formal, não-formal e informal. Procuramos também contextualizar a formação do professor de Dança para atuar na educação básica, levantando informações sobre os Cursos de Graduação voltados para a Dança no país, com especial atenção para o Curso de Artes Cênicas e Dança

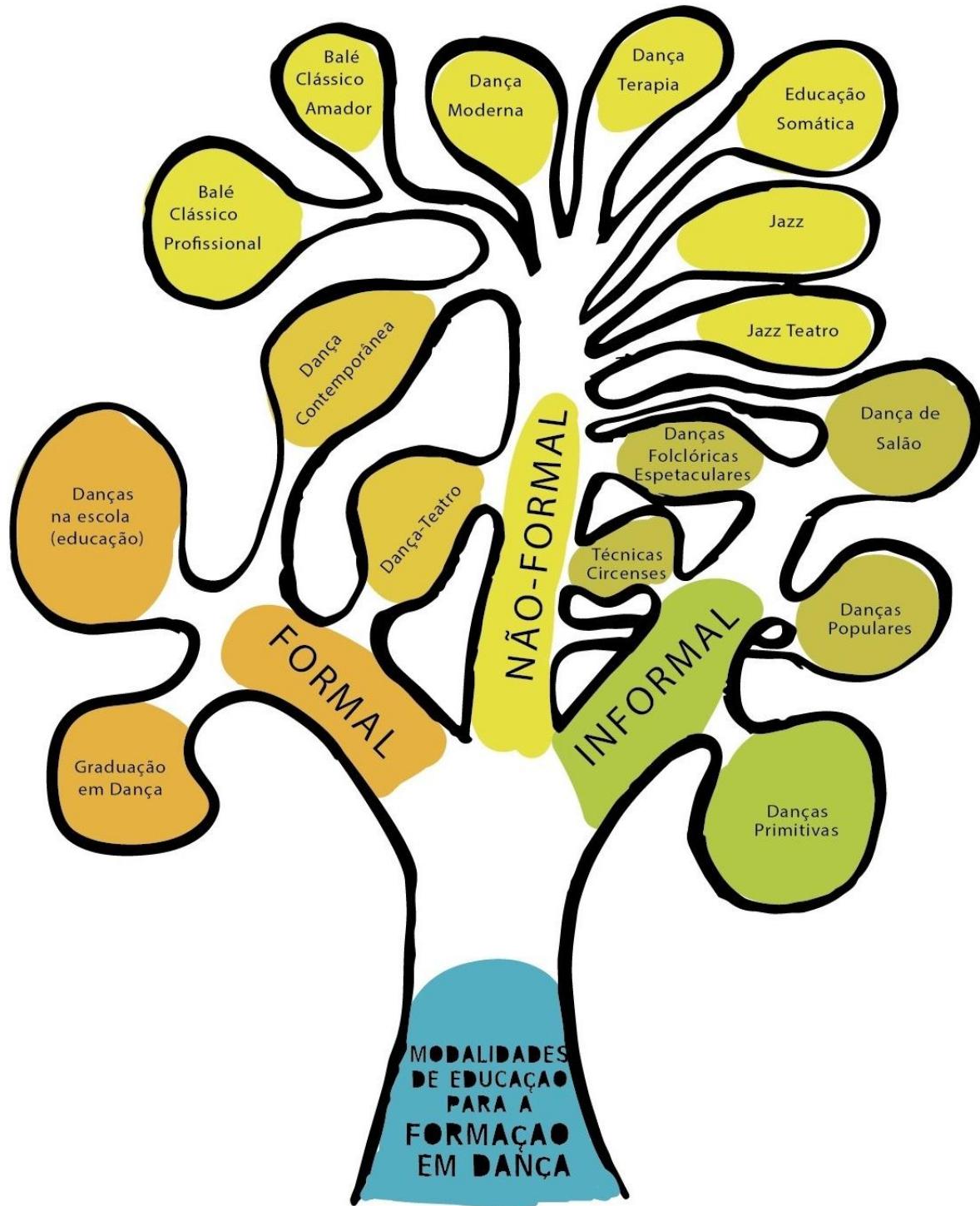
da UEMS, instituição que foi o lócus desta pesquisa. Dos nossos sujeitos, quisemos saber como essa graduação influenciou ou não a sua prática docente e qual o nível de satisfação deles com o seu trabalho docente na escola.

Falamos da importância da Arte e da Dança e defendemos que a Arte/Dança é um campo de conhecimento e que o ensino desta pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, autônomos e mais felizes. Colocamo-nos ao lado daqueles que defendem a ideia de que o ensino da Arte/Dança como forma de contribuir para formar pessoas com autonomia intelectual e moral, que desenvolvam operações mentais e sensíveis facilitadoras da mobilização de conhecimentos; que desenvolvam habilidades, valores, emoções e atitudes e tornem capazes de assumir responsabilidade por suas ações. E constatamos que, no contexto brasileiro, o ensino formal ainda não valoriza o ensino da Arte, que a Dança não é entendida na escola como área de conhecimento, com as potencialidades acima descritas.

Vimos que a Dança, dada a amplitude de situações que abarca, foi representada por Strazzacappa (2011, B) e Robinson (1978) com a imagem de uma árvore, composta de muitos ramos que demonstram a amplitude das suas formas de expressão.

Refletindo sobre as “árvore da dança” propostas pelas autoras, e considerando a minha própria vivência e os estudos que venho fazendo sobre a dança e seu ensino, arrisco-me, nestas páginas finais deste trabalho, a elaborar outra proposta de “árvore da dança”. Com essa proposta pretendo contribuir com a discussão sobre o tema, articulando dança e educação. A árvore aqui proposta (Figura 14) também está composta de tronco, galhos e popas que, por vezes, entrelaçam-se, mostrando pontos em que a dança faz intersecção com as três modalidades de educação (formal, informal e não-formal). Essa imagem nos mostra diferentes possibilidades de se expressar pela linguagem da Dança. Mostra também que essas possibilidades não admitem fronteiras e podemos colocá-las em diálogo nos diferentes espaços educacionais.

Figura 14: Árvore da Dança nos três contextos de Ensino



Fonte: Texto elaborado pela autora. Design gráfico por Paula Bueno.

Em outro momento do texto, falamos da formação docente em Dança. Sobre esse aspecto, verificamos que os sujeitos entrevistados (acadêmicos-professores), que estudam na UEMS no curso bivalente (Teatro e Dança), sentem-se mais confortáveis para atuarem com o ensino da Dança nas escolas, algo que pode estar

associado ao fato de eles terem tido maior contato com essa linguagem artística ao longo da sua vida, desde os tempos de criança e jovens. As aprendizagens desse período, sendo significativas, tendem a perdurar e compor o conjunto dos saberes da docência que, juntamente com os adquiridos durante os cursos de graduação e o saber da experiência profissional docente, vão estar presentes no cotidiano da sua prática como professores.

Ainda discorrendo sobre formação profissional, trouxemos um histórico das graduações em Dança no país e vimos que houve um grande avanço quantitativo dos anos 2000 até o presente momento. Constatamos que os cursos vêm passando por reestruturações, o que, consequentemente, reflete e refletirá no perfil do professor que atuará na escola nos próximos anos. Explicando melhor essa afirmação, as pesquisas mostram que a maioria dos professores, formados nas primeiras licenciaturas em Dança no país, encontravam, como campo de trabalho, o ensino não-formal (academias de dança, grupos teatrais, Ongs, escolas especializadas e também aulas extracurriculares oferecidas pelas escolas). Com a oferta da formação do professor nessa linguagem específica, abre-se a possibilidade de a escola incluir a Dança no ensino formal.

Contudo, a inserção da Dança como disciplina na escola parece não ser algo simples. Nos currículos das escolas brasileiras não há a disciplina específica de Dança e sim a disciplina de Arte que, segundo orientações oficiais, deve contemplar diferentes linguagens (música, artes visuais, dança e teatro). Como atender a essa demanda da escola? A formação do professor em uma linguagem específica seria um fator limitante? A solução seria a formação do professor polivalente? Ou a escola deveria optar por uma ou por outra linguagem? Essa é uma discussão ainda em aberto. Respostas a essas questões exigem mais pesquisas, e que também levem em conta as diferentes experiências vivenciadas pelas escolas, bem como as experiências de Instituições que formam professores em uma ou mais linguagens, colocando em discussão as potencialidades e os limites encontrados na formação e na prática do professor.

A rigor, entendemos que, diante da demanda da escola, faz-se necessária uma reconfiguração, seja nas matrizes curriculares dos cursos de formação, seja nas das escolas, a fim de adequar o ensino da Arte a esse novo contexto. Não sabemos de que modo isso será possível. Muitas dúvidas se levantam nesse sentido. Seria viável para as escolas contratarem quatro profissionais diferentes para atuar na disciplina de

Arte? Seria possível o professor que tem a formação inicial em uma única linguagem atuar numa proposta polivalente para o ensino da Arte? A formação continuada desse professor seria uma alternativa razoável para solucionar esse dilema? Se sim, como deveria ser essa formação? Continuaremos refletindo sobre essas questões...

Não se pode negar que, na atualidade, a formação do professor de Arte ainda não tem conseguido estar em sintonia com as demandas da escola. Ao longo do texto, denominamos essa situação como **DesComPasso**, pois percebemos, tanto em nossa experiência de aproximação com a escola, quanto no depoimento dos sujeitos participantes desta pesquisa, o desalinho entre o que é oferecido nas graduações de Arte e o que é exigido do professor pelo sistema escolar.

Com vistas a situar o curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS no bojo dessa problemática, buscamos conhecer foi constituído e como é desenvolvido atualmente. O Curso está em processo de reformulação e, segundo informações extraoficiais, uma nova matriz curricular deverá ser implantada a partir de 2015. Nesse novo Curso, pretende-se formar os professores dentro de uma perspectiva contemporânea, que valorize ambas as linguagens como campo de conhecimento.

Refletindo sobre essa possibilidade, pensamos em um curso capaz de contemplar as singularidades e pluralidades da sociedade, estar em permanente reflexão crítica e construção constante do diálogo; ser capaz de assumir o desafio de articular o individual e o coletivo, valendo-se das subjetividades dos alunos e dos docentes, dos saberes dos professores construídos na sua trajetória de vida e na formação profissional e seu trabalho.

Neste estudo abordamos o Trabalho do Docente, mais especialmente o do professor que trabalha com a Arte/Dança. Esse professor está ainda em busca da sua identidade, referenciada no trabalho que executa. Terminologias diversas foram propostas por diferentes autores para identificar esse profissional: arte-educador, artista-docente, artista-professor etc. Refletindo sobre essas nomenclaturas e o seu significado, e partindo dos estudos realizados ao longo desta pesquisa, consideramos a possibilidade de criar outra terminologia para identificar o professor de dança e teatro que atua na escola: **professor-artista-cênico**. A proposta dessa palavra composta traz o “**professor**” logo no seu início porque entendemos ser esta a profissão que o define, é nesse campo epistemológico que ele transita. No momento em que se discute a profissionalização docente como uma das exigências para a valorização do trabalho que desenvolve, parece-nos de suma importância destacar o professor e os

saberes que definem essa profissão. Já o complemento “**artista-cênico**” foi escolhido com base em Strazzacappa (2011, C, p. 78) quando explica as diferenças entre o artista cênico e do artista plástico. “Essa nomenclatura utilizada na Europa, surgiu para diferenciar o artista cênico – dançarino, ator, mímico, músico concertista, performer – do artista plástico – escultor, pintor, desenhista, gravurista, entre outros.” A autora entende que o especialista em teatro e dança, trabalhando o ensino da arte do espetáculo vivo nas escolas, é uma possibilidade de garantirmos efetivas experiências estéticas para a aquisição do conhecimento nessas linguagens.

Entendemos que a sensibilidade e o trabalho do artista têm muito a acrescentar nas escolas. O professor-artista-cênico não é professor dentro da escola e artista cênico fora dela. Concebemos a escola também como espaço para o professor atuar como artista. Atuando também como artista na escola, o professor mantém a arte sempre latente e criando oportunidades para que ela seja experimentada e reinventada.

Ressaltamos a formação do artista para atuar no campo da docência em Arte. Ressaltamos, porém, que é imprescindível a formação docente para que o artista possa atuar como professor. A Educação e a Arte são campos de conhecimento pelos quais transita o professor de Arte/Dança na escola. Ambas compõem, de modo inseparável, a sua identidade.

Ser o professor bem formado é uma das condições da melhoria do ensino da Arte nas escolas. Contudo, a boa formação, por si só, não resolve todos os problemas. São necessárias boas condições de trabalho para que o professor exerça a sua profissão. Nesse aspecto, pudemos constatar, por meio desta pesquisa, a falta de estrutura física nas escolas para o ensino da Arte, uma limitação de materiais oferecidos aos alunos para se expressarem nas linguagens artísticas de modo geral, o salário não atrativo, a falta de reconhecimento do valor da Arte e, por conseguinte, do professor que ministra a disciplina na escola. O que percebemos, diante dessa situação, é a sensação de mal-estar dos professores.

Mas, vemos também, nesse quadro adverso, a luta dos professores da área das Artes para valorização do seu trabalho, para a superação dos “inhos e inhas” usados para designar as manifestações artísticas presentes na escola. Essa luta implica um esforço de fazer ecoar na sociedade, na comunidade escolar, junto aos colegas professores e gestores a ideia da Arte como campo de conhecimento que precisa ser legitimado, tanto quanto os demais ensinados na escola.

Em que a formação desses professores poderia contribuir para a construção de possibilidades de seu bem-estar no trabalho? Ouvindo nossos entrevistados, podemos dizer que eles consideram que a licenciatura contribuiu para que eles se sentissem mais felizes e confiantes no trabalho da escola, uma vez que favoreceu a ampliação do repertório de conhecimentos necessários para desenvolver a sua prática.

No que diz respeito à formação dos professores, nos alinhamos com os teóricos que defendem a formação de pessoas críticas e reflexivas. Assim, é preciso rearranjar os currículos dos cursos de graduação para articulá-los com os desafios da contemporaneidade. Vivemos um cotidiano na escola, nas universidades e no trabalho tensionado entre dois mundos, o abstrato da tradicional conformação das estruturas e o mundo que vivemos e que nossos alunos vivem, cheios de desvios, avesso e interligado. Mundo este que nos coloca a pensar que a escola, com sua forma tradicional de organização não mais atende às demandas da estrutura caótica e mutante do nosso mundo. Por isso mesmo, a formação do professor deve oferecer a ele condições para pensar e agir nessa zona de tensão e conflito. Uma proposta do Curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS, ao se alinhar com essa perspectiva, pretende formar futuros professores para atuarem numa pedagogia da sensibilidade.

Refletindo sobre a trajetória desta pesquisa, sinto que vivi intensamente e sensivelmente todos os papéis nos quais me encontrava. Por um ano e meio, fui pesquisadora, professora do curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS e UFGD, acadêmica do Mestrado em Educação, artista da Dança e pessoa (mãe, filha, mulher). Muitos papéis, muitos achados, muitas alegrias e angústias. Em vários momentos, quando a exaustão me dominava, o pensamento era: *não vou dar conta, é muita coisa...*

Mas hoje cheguei até aqui com a plena sensação de dever cumprido. Hoje sinto que a leveza subjetiva do viver está inscrita no paradoxo do peso do chumbo e da pluma, da nuvem e do mundo. E que nesse mundo fluido, líquido, flexível, sem certos e errados, encontra-se o professor, o artista, o artista-docente, o professor-artista e é nele que estou reconfigurando a cada dia o meu fazer pedagógico e artístico.

E como a pesquisa não se esgota, ao contrário, abre portas para novos encontros, novas perguntas, quero deixar aqui registrado alguns pontos do trabalho que gostaria de ter pesquisado com mais profundidade.

O primeiro deles é o mapeamento dos cursos de Graduação em Dança no país. Gostaria de ter ampliado o levantamento que fiz, investigando os cursos existentes, onde estão, como são, o currículo, as dificuldades, as experiências exitosas, enfim, tudo o que os envolve neste momento histórico de expansão dessas graduações em todo o território nacional. Não foi possível fazer um levantamento com essa profundidade neste trabalho, mas acreditamos na necessidade de fazê-lo em pesquisa posterior, quem sabe no doutorado.

Outro ponto que gostaria de ter me aprofundado, mas não o fiz por não ser este o foco da pesquisa, são as discussões sobre a identidade desse novo profissional de arte na escola. Como vimos, até recentemente, a disciplina de Arte na escola era desenvolvida apenas por um graduado de Artes Visuais. Agora pode ser ministrada por um profissional da música, teatro ou dança. Que reconfiguração essa disciplina terá que passar nos próximos anos? Constatamos, em nossas buscas, que algumas escolas particulares dos grandes centros do Brasil, estão experimentando novos formatos para essa disciplina. Umas contratam quatro profissionais (um de cada linguagem artística), sendo que cada um atua em um ano do ensino fundamental 1 e 2; os alunos escolhem a linguagem artística que querem estudar. Outro formato é de cada linguagem ser oferecida aos alunos, por bimestre. Por exemplo: 1º bimestre: música, 2º bimestre: Dança; 3º bimestre: Teatro; 4º bimestre: Artes Visuais. Ainda um terceiro formato, onde é mantida a disciplina de Arte, com seus conteúdos e conhecimentos próprios, e é feita a contratação de um profissional específico da linguagem (teatro, dança, música) para que atue na criação e ensaios de eventos cênicos desenvolvidos pela escola.

Sei que este trabalho pode ainda se expandir e ser aprofundado. Com essas inquietações, mas com a sensação de satisfação por ter conseguido avançar na reflexão sobre o ensino de Dança no ensino formal e analisar o bem-estar dos professores que atuam com essa linguagem artística, sinto-me privilegiada. Concluo, então, o meu texto, sem o intuito de encerrá-lo, mas, sim, com o desejo de compartilhá-lo, para que, em breve, tenha a possibilidade de recomeçá-lo.

Por que continuar na busca do conhecimento? Pensando com Gadotti (2005, p.4), digo que “[...] o conhecimento serve para nos conhecermos melhor, a nós mesmos e as nossas circunstâncias. Serve para conhecer o mundo, serve para tomar parte nas decisões da vida em geral, social, política, econômica.”

Finalizo, pretensiosamente, aprendendo com Jorge Larrosa (2009) o que nos explica sobre os textos de Nietzsche: que sua escrita não pretende transmitir um conteúdo de verdade, não pretende enfrentar um saber contra o outro saber.

Desejo, com este trabalho, expressar uma força que, combinada com outras forças, com outras experiências, nos leve além de nós mesmos, e que a Arte e a Educação, realmente, possam se encontrar em um outro tempo, *o tempo do sensível!*

Referências

Quem nos disse...

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar.** Campinas/SP: Papirus Editora, 2004.

Antunes, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2000. 2. ed. São Paulo: Bomtempo.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 1998.

_____. Arte-educação: Conflitos/Acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984

_____. **Arte-educação:** Leitura de subsolo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005

BASBAUM, Ricardo. **I Love Etc.-Artist.** In: The next Document should be curated by na artist. Editde by Jens Hoffmann. Frankfurt: Revolver Archiv für aktuelle Kunst, 2004.

BAUER, Matin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de Criar: Anotações sobre a Cultura e as Culturas Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 39, n. 138, p.715-746, set./dez., 2009.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. . **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** v. 1, Brasília: MEC/SEB, 2006.

BIANCONI, M. Lucia; CARUSO, Francisco. Apresentação Educação não-formal. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.57, n. 4. out./dez., 2005. Disponível em:
http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000400013&script=sci_arttext. Acesso em: 07 jan. 2014.

BORGES, Lívia F.F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e SILVA, Edileuza Fernandes da (Org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas/SP: Papirus, 2010, p. 35-60.

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005, p. 94-111.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. **Contos Tradicionais do Brasil.** São Paulo: Global, 2000.

COMTE-SPONVILLE, André. **A felicidade Desesperadamente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CÔRTES, Gustavo Pereira. **Dança, Brasil!** Festas e danças populares. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2000.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A Psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

DAMÁSIO, António. **O livro da consciência**: a construção do cérebro consciente. Ed.Temas e Debates, 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: Princípio científico e educativo. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DIA, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A Legislação Brasileira para o Ensino de Artes e de Música 1920 a 1996. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS – HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 908-936.

DUARTE JR, João-Francisco. **A montanha e o videogame**: Escritos sobre educação. Campinas: Papirus, 2010

DUARTE JÚNIOR. Conferência proferida na Semana de arte. PUC-Campinas, 2004.

ESTEVE, José Manuel. **O Mal-estar Docente**. Lisboa: Escher/Fim do Seulo Eduções, 1992

_____. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p. 93-124.

_____. **O Mal-Estar Docente**: A sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

_____. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

FERNÁNDES, Alicia. **A Mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FERRACINI, Renato; TROTTA, Rosyane; BRAGA, Bya. Pesquisa em Artes Cênicas. In: ISAACSSON, Marta (Org.). **Tempos de memória**: vestígios, ressonâncias e mutações. Porto Alegre: UFRS, 2012, p. 191-200.

FUX, Maria. **Dança experiência de vida**. Trad. Norberto Abreu e Silva Neto São Paulo: Summus, 1983.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. **Droit à l'éducation**: solution à touslesproblèmes ou problèmesanssolution? Sisse, InstitutInternationaldesDroits de l'enfant (IDE), 2005. Disponível em:
http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/lpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf Acesso em: 10 jan. 2014.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 48. ed., São Paulo:Paz e Terra, 2008.

GAMA, Maria Eliza; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. As ações constitutivas do trabalho docente em uma escola pública de educação básica: reducionismo e aligeiramento como

resultado das formas de organização do trabalho escolar. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny; PERRELLI, Maria Aparecida (Org.). **Docência em Questão**, discutindo trabalho e formação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 23-60

GASPAR, Alberto. O ensino informal de ciências: de sua viabilidade e interação com o ensino formal à concepção de um centro de ciências. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v.9, n. 2, p.157-163, ago.1992.

GREINER, Christine. Entrevista. In: GATTI, Dani; AURELIO, Mariana; SOTER, Silvia (Org.). **Gesto: práticas e discursos**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2013, p. 191-201

GONÇALVES, Rita de Cássia e LISBOA, Kleba Teresa. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.10, n. esp., p. 83-92, 2001.

HARGRAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HERMANN, Nadja. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. **Educação e Realidade**. UFRGS, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 35-47, 2005.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de Divulgação Técnico Científica do ICPG**. v. 3, n. 10, p. 61-66, jan/jun., 2007. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/520266/TEORIAS-SOBRE-CURRICOLO>. Acesso em: 27 maio 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JESUS, Saul Neves. **Bem-estar dos professores**. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional. Porto/Portugal: Porto Editora, 1998.

_____. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Porto/Portugal: ASA, Cadernos do CRIAP, n. 29, 2002.

_____. Psicologia da Saúde e Bem-estar. **Revista Mudanças – Psicologia da Saúde**, v. 14, n. 2, p. 126-135, jul./dez. 2006.

KAMEI, Helder Hiroki. **Flow: o que é isso?** um estudo psicológico sobre experiências ótimas de fluxo na consciência, sob a perspectiva da psicologia positiva. (Mestrado em Psicologia) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2010

LARROSA, Jorge . Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. Concepções de formação docente. In: Encontro Estadual de Didática e práticas de Ensino/EDIPE 4, 2011, Goiânia, **Anais...Goiânia**: PUC Goiás, 2011, p. 1-15.

LEENHARDT, Jacques. Crítica de arte e a cultura no mundo contemporâneo. In: MARTINS, Marie Helena (Org.). **Rumos da Crítica**. São Paulo: Senac/Itaú Cultural, 2000, p. 19-28

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

LIBÂNEO, José. Educar. In: LIBANEO, José. **Pedagogia e pedagogos:** inquietações e buscas. Curitiba: Educar, 2001, p.153-176.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança Hoje:** textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Linguagem da dança:** arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores:** competências, emoções e valo-res. Porto Alegre: Artmed, 2008

MATO GROSSO DO SUL, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, **Projeto Pedagógico – Licenciatura em Artes Cênicas e Dança,** 2009. Disponível em: <http://www.portal.uems.br/graduacao/curso/artes-cenicas-danca-licenciatura-campo-grande>. Acesso em: 04 ago. 2014

MEIRELES, C. **Escolha o seu sonho.** 19. ed.. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MILER, Jussara. **A escuta do corpo:** sistematização da técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

MENDONÇA, Maria Emilia. **Ginástica holística:** história e desenvolvimento de um método de cuidados corporais. São Paulo: Summus, 2000.

MORANDI, Carla Silvia Dias de Freitas. **Passos, compassos e descompassos do ensino de dança nas escolas.** Dissertação. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2005.

MOSQUERA, Juan José Mouríño. **O professor como pessoa.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

NAVAS, Cássia. A arte da dança na universidade pública contemporânea. In: NAVAS, Cássia. **Arte Contemporânea e suas interfaces.** São Paulo: Museu de Arte Contemporânea. Universidade São Paulo. v. 1, 2006, p. 99-105.

NIETSCHE, Friedrich. **Así habló Zaratustra.** Madrid: Alinza. 1972.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M; LESSARD, C. (Org.). **O Ofício do professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. 3.ed., Petrópolis: Vozes, 2009, p. 217-233.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Criação curricular, auto formação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005.

PAVAN, Ruth. Currículo e multiculturalismo: reflexões para a formação de educadores. **Revista Lusófona de Educação,** Lisboa, n. 15, p. 125-135, 2010.

PONTES, Carlos; MENEZES FILHO, Abel; COSTA, André. O processo criativo e a tessitura de projetos acadêmicos de pesquisa. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Recife, v. 9, n. 17, p. 439-50, mar/ago. 2005.

RAUSCH, RitaBuzzi; DUBIELLA, Eliani. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set./dez. 2013.

RENGEL, Lenira. **Ler a Dança com todos os sentidos**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2010. Disponível em:
<http://culturaeucriculo.fde.sp.gov.br/> Acesso em: 05 out. 2013.

Rebelo, G. **A nova cultura do trabalho e do emprego**: que desafios para os actores sociais? Dinâmia. Centro de Estudos sobre a mudança socieconómica. (2002). Lisboa: ISCTE,. Recuperado 10 novembro, 2008, de
<http://loki.iscte.pt:8080/dspace/bitstream/10071/483/1/wp23-2002.pdf> .

REBOLO, F. **O bem-estar docente**: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. 140 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

_____. R. Fontes e Dinâmicas do Bem-estar Docente: Os quatro componentes de um trabalho Felicitário. In: TEIXEIRA, Leny R. Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza (Org.). **Docência em questão**: discutindo trabalho e formação. Campinas: Mercado de Letras, 2012

REIS, Ana Carla Fonseca; MARCO, Kátia. **Economia da cultura**: ideias e vivências. Rio de Janeiro: Publit, 2009.

REZENDE, Bruno Lara. Juro que não resisti. In: SALDANHA, Suzana (Org.). **Angel Vianna**: sistema, método ou técnica? Rio de Janeiro: FUNARTE, 2009, p. 24-25

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual**: Fellini não via filmes. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

ROBINSON, Jacqueline. Le Langage choréographique. Paris, Vigot, 1978.

SEGNINI, Marina Petrilli. **Sofrimento e Prazer no Trabalho Artístico em Dança**. Dissertação (Mestrado em Medicina). Universidade de São Paulo. 2010.

SELIGMAN, Martin. **Felicidade Autêntica**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

_____. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

_____. **A vida que floresce**: Um Novo Conceito Visionário da Felicidade e do Bem-Estar. 2012, Editor: Estrela Polar

SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara. O currículo integrado como campo possível de intervenção de mundos plurais e emancipatórios. Uma conversa com Jurjo Torres Santomé. **Revista Teias, Currículos**: problematizações em práticas e políticas. v. 13, n. 27. 279-286. jan./abr. 2012.

SILVA, Narbal; TOLFO, Suzana da Rosa. Trabalho significativo e felicidade humana: explorando aproximações. **Revista Psicologia Organizacional do Trabalho** [Online]., v.12, n.3, p. 341-354. 2012.

SILVA, Jonia Garcia Gomes. **Formação continuada:** reflexões sobre a construção da prática docente. Campo Grande: UCDB, 2004.

SILVA, T. T. (2003). **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica.

SOUZA, João Batista Lima. Formação Superior em Dança no Brasil: Panorama Histórico-crítico da constituição de um campo de saber. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia: Universidade Federal de Goiás, p. 36-45.

STRAZZACAPPA, Marcia. Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

_____, A. Marcia. Profissão Professor de Dança: Uma breve cartografia do ensino de dança no Estado de São Paulo. **Revista Moringa-Arte do Espetáculo**. João Pessoa, v. 2, n. 2, 27-40, jul./dez. 2011

_____. B. Dançando na chuva ... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das Artes**. Construindo caminhos. Campinas, SP: Editora Papirus, 2011, p. 39-78. CONFERIR

_____. C. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivenciar para aprender. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Org.). **Educação e Arte: Linguagens Artísticas na formação Humana**. 2, ed. Campinas, SP: Papirus, 2011, p. 77-96.

_____. **Educação Somática e artes cênicas:** princípios e aplicações. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Imersões poéticas como processo de formação do artista docente. **Revista de Pesquisa em Arte ARJ**. Natal, v. 1/2, p.96-111, jul./dez. 2014.

_____; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência:** A formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TELLES, Narciso (Org.). **Pedagogia do Teatro:** práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas: Papirus, 2013.

TOMAZZONI, Airton Ricardo dos Santos. A escola e o aluno de dança: desafios da contemporaneidade. In: ICLE, Gilberto. **Pedagogia da Arte**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, p. 23-34.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. O Trabalho dos Professores em Questão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 307-311, 2002.

VASCONCELOS, Edmilson. O Artista-professor e as poéticas pedagógicas. **Revistada Pesquisa**. Florianópolis, v. 2, n. 1, ago. 2005/jul. 2006. Disponível em: <http://>

www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume2/numero1/plasticas/artigo_edmilson_vasconcelos-1.rtf. Acesso em: 24 ago. 2011.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte:** um paralelo entre arte e ciência. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

WALTON, R. E. *Criteria for quality life*. In: DAVIS, L. E. e CHERNS, A. B. ***The quality of working life: problems, prospects and state of the art***. Nova York: The Free Press. 1975

Fim

Anexos



Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
Ano do Acadêmico: _____
Escola que atua: _____

ESCALA DE SATISFAÇÃO NO TRABALHO

	18 a 25	26 a 35	36 a 45	46 a 55	Mais de 55
Idade					
Sexo	Masculino	Feminino			
Estado Civil	Solteiro(a)	Casado(a)	Viúvo(a)	Divorciado(a)	
Filhos	0	01	02	03	Mais de 04
Outros dependentes	0	01	02	03	Mais de 04
Formação	Ensino Médio	Ensino Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado
Tempo de Magistério	Até 05 anos	De 06 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 20 anos	Mais de 20 anos
Nível de ensino que leciona atualmente	Educação Infantil	Ensino Fundamental – séries iniciais	Ensino fundamental – séries finais	Ensino Médio	Curso Técnico / Profissionalizante
Situação funcional	Efetivo	Eventual / Substituto	ACT (Admitido em caráter temporário)	CLT	Outro
Jornada de trabalho	Jornada parcial (10h.)	Jornada parcial (20h.)	Jornada integral (40h.)	Mais de 40h/semanais	Outra
Número de escolas em que trabalha	01	02	03	04	Mais de 04
Fixa salarial	até R\$ 800	de R\$ 801 a R\$ 1000	de R\$ 1001 a R\$ 2000	de R\$ 2001 a R\$ 4000	acima de R\$ 4001
Renda familiar	até R\$ 800	de R\$ 801 a R\$ 1000	de R\$ 1001 a R\$ 2000	de R\$ 2001 a R\$ 4000	acima de R\$ 4001

ATRIBUA NOTAS PARA OS ASPECTOS CITADOS ABAIXO, RELACIONADOS AO SEU TRABALHO. CONSIDERE, PARA RESPONDER, O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSES ASPECTOS.
CONSIDERE, AINDA, ESSES DADOS EM RELAÇÃO À ESCOLA QUE CONSTA DA ETIQUETA DA PÁGINA ANTERIOR.

LEGENDA:

	1 muito insatisfeto(a)	2 insatisfeto(a)	3 neutro	4 satisfeto(a)	5 muito satisfeto(a)
--	----------------------------------	----------------------------	--------------------	--------------------------	--------------------------------

Jornada de trabalho	1	2	3	4	5
Limpeza/conforto no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
Segurança no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
Instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos	1	2	3	4	5
Instalações adequadas e condições gerais de infra-estrutura	1	2	3	4	5
Identificação com as atividades realizadas	1	2	3	4	5
Ritmo de trabalho	1	2	3	4	5
Diversidade de tarefas	1	2	3	4	5
Salário	1	2	3	4	5
Salário Variável (bônus, gratificações, hora extra, etc.)	1	2	3	4	5
Benefícios (materiais e não materiais)	1	2	3	4	5
Autonomia	1	2	3	4	5
Uso da criatividade	1	2	3	4	5
Liberdade de expressão	1	2	3	4	5
Repercussão aceitação de suas idéias	1	2	3	4	5
Trabalho coletivo / grupos de trabalho / troca de experiências	1	2	3	4	5
Direitos garantidos	1	2	3	4	5
Privacidade / Vida pessoal preservada	1	2	3	4	5
Horários previsíveis	1	2	3	4	5
Tempo para lazer e para a família	1	2	3	4	5
Sua saúde física	1	2	3	4	5
Sua saúde psicológica	1	2	3	4	5
Relações interpessoais no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5



INTERESSADO/MANTENEDORA

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Dourados, MS – Unidade Universitária de Campo Grande – Campo Grande, MS

ASSUNTO

Reconhecimento do Curso de Artes Cênicas e Dança, licenciatura

RELATOR (A)

Cons.^a Maria Luisa Marques Oliveira Robaldo

PARECER Nº	CÂMARA OU COMISSÃO	APROVADO(S)
410/2013	CEPES Extraordinária	04/12/2013
I - RELATÓRIO		PROCESSO Nº 29/244792/2012

Histórico

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, por meio de seu representante legal e em conformidade com a Deliberação CEE/MS n.º 9042, de 27 de fevereiro de 2009, solicita a este Conselho Estadual de Educação (CEE/MS) o reconhecimento do Curso de Artes Cênicas e Dança, licenciatura, oferecido na Unidade Universitária de Campo Grande, localizada em Campo Grande, MS.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul foi criada pela Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul de 1979 e ratificada pela Constituição Estadual de 1989, conforme o disposto no Art. 48 das Disposições Transitórias. A Lei Estadual n.º 1.461, de 20 de dezembro de 1993, autorizou o Poder Público a instituir e a implantar a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. O Decreto Estadual n.º 7.585, de 22 de dezembro de 1993, instituiu a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com sede e foro no município de Dourados, MS, localizada na Rodovia Dourados/Itahum, Km 12.

A UEMS é uma instituição de natureza fundacional pública, mantida pelo Governo do Estado, MS, com autonomia didático-científica, disciplinar e administrativa. Encontra-se credenciada pela Deliberação CEE/MS n.º 9943, de 19 de dezembro de 2012, pelo prazo de seis anos, no período de 1º de janeiro de 2013 a 31 de dezembro de 2018.

Do Curso

O oferecimento do Curso de Artes Cênicas e Dança, licenciatura, pela UEMS está alicerçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9.394/1996, em especial nos Artigos. 43 e 53.

Fundamenta-se também, no Parecer CNE/CES n.º 0195/2003, Resoluções CNE/CES n.º 3/2004 e 4/2004 que, instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design e, na Resolução CNE/CP 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

A Resolução COUNI/CEPE-UEMS n.º 027, de 08/07/09 – criou e autorizou o funcionamento do referido curso, a partir de 2010, no turno noturno.

A Deliberação CE/CEPE-UEMS n.º 181, de 1/12/2009 – aprovou o Projeto Pedagógico do Curso, operacionalizado a partir do ano letivo de 2010;

A Deliberação CE/CEPE-UEMS n.º 193, de 10/09/2010 – aprovou a adequação do Projeto Pedagógico do Curso a ser operacionalizado a partir de 2011;

Em consonância com a legislação em vigor, o Artigo 16, inciso II do Estatuto da Universidade Estadual de MS, aprovado pelo Decreto Estadual n.º 9.337, de 14.01.1999, dispõe:

CEE/MS	NÚMERO DO PARECER	NÚMERO DO PROCESSO	FOLHA
	410/2013	29/244792/2012	02

Art. 16. Ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão competem:
 II - criar, organizar, modificar, expandir, remover e extinguir cursos sequenciais, de graduação e, programas e cursos de pós-graduação.

análise da Matéria

O presente processo foi autuado em 6/07/2012, atendendo as normas legais, para fins de conhecimento do Curso de Artes Cênicas e Dança, licenciatura, oferecido na Unidade Universitária de Campo Grande, localizada em Campo Grande, MS.

Em cumprimento a legislação vigente, o trâmite do processo iniciou-se na Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), para fins de análise e procedimentos para designação da comissão de avaliação in loco.

Da análise dos autos destacamos, dentre outras, as seguintes informações:

Do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

Da Identificação do Curso

Curso: Artes Cênicas e Dança, licenciatura

Título Conferido: Licenciado em Artes Cênicas e Dança

Turno de Funcionamento: Noturno

*20% da carga horária total do curso será oferecida por meio de Estudos Orientados com o apoio de metodologias da Educação a Distância

Duração Mínima do Curso: 4 Anos

Duração máxima do Curso: 7 Anos

Número de Vagas: 50

Carga Horária Total: 3.532

Regime: Presencial/ Seriado Modular

Local de Oferta: Unidade Universitária de Campo Grande

Tipo de Ingresso: Processo Seletivo (Vestibular)

Dos Objetivos do Curso

Objetivo Geral

- Formar o professor reflexivo e com sensibilidade artística, a partir de teorias e práticas educativas que consolidem a formação pedagógica, técnica, artística, ética e cultural, para que sua atuação na educação básica anuncie novas formas de expressão e de linguagem corporal e estéticas.

Objetivos Específicos

- Com base nos elementos conceituais, práticos e metodológicos na relação das artes cênicas e da dança (performance, circo, ópera, folguedos) e as demais linguagens artísticas;

- Aplicar no ensino das artes os fundamentos das artes cênicas e dança;

- Promover a articulação entre a Educação Básica e as Instituições de Ensino específicas de Artes Cênicas e Dança;

- Realizar pesquisa científica em artes cênicas e dança visando à criação, compreensão e difusão da cultura dessas expressões e seu desenvolvimento;

- Com base nos conhecimentos artísticos, científicos e políticos, e no domínio dos conteúdos das metodologias, das técnicas, das habilidades específicas, intervir e participar criticamente na promoção da qualidade na Educação Básica;

- Interagir com a comunidade local, promover a qualidade de vida dos cidadãos, por meio de projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão;

- Participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, em diferentes instâncias, aprofundando o conhecimento em Artes Cênicas e Dança;

- Promover a inclusão social dos portadores de necessidades educacionais especiais desenvolvendo e aplicando técnicas e propostas pedagógicas inclusivas por meio das artes cênicas e da dança.

Das Competências e Habilidades

- Competência para o exercício do magistério relativo à educação básica formal - educação infantil, ensino fundamental e médio, bem como no ensino não formal, por meio de oficinas pedagógicas e projetos culturais;

CEE/MS

NÚMERO DO PARECER

410/2013

NÚMERO DO PROCESSO

29/244792/2012

FOLHA

03

- Domínio das teorias e práticas sobre a linguagem cênica e sua relação com os princípios gerais de educação;
- Domínio dos processos pedagógicos referentes à aprendizagem e desenvolvimento do ser humano como subsídio para o trabalho educacional;
- Capacidade de coordenar processo educacional de conhecimentos teóricos e práticos sobre a linguagem do teatro e da dança;
- Capacidade de utilização adequada dos métodos, técnicas, recursos e equipamentos específicos à prática pedagógica referente ao ensino do Teatro e da Dança;
- Capacidade de organização e interpretação das diversas modalidades de Teatro e de Dança para a realização de projetos artísticos nas escolas;
- Articulação entre Arte e Educação promovendo inovações e mudanças na prática pedagógica e favorecendo a inclusão.

Do Perfil dos Concluintes

- Competência para comunicar-se e expressar-se artisticamente, com criatividade respondendo às exigências específicas de sua área de atuação, na condição de professor e pesquisador;
- Habilidade para inter-relacionar os conteúdos intelectuais e sensíveis necessários à formação de cidadãos com princípios humanistas, a fim de promover uma transformação e evolução do meio educacional e sociocultural em que atua;
- Capacidade de contribuir para o desenvolvimento da cultura nacional no exercício da produção da pesquisa e da crítica, bem como do ensino.

Da Estrutura Curricular/Matriz Curricular

O Curso está organizado de forma seriado, estruturado em 4 (quatro) séries, com carga horária total de 3.532 horas (mescladas com aulas de 50 e de 60 minutos).

Apresenta as unidades de estudos agrupadas em 4 módulos, a divisão destas nas quatro séries de acordo com a seriação e respectivas cargas horárias.

O currículo contempla as teorias e as práticas específicas das áreas de teatro e dança, bem como, as referências pedagógicas necessárias ao ensino de forma geral e ao ensino da arte.

Na Matriz Curricular a carga horária total do curso está distribuída em:

- 2.856 horas aulas (50 minutos) em unidades de estudo;
- 408 horas (60 minutos) destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado;
- 200 horas (60 minutos) para atividades complementares; e
- 68 horas (60 minutos) para trabalho de conclusão de curso.

As unidades de estudo serão oferecidas em regime anual, sendo a divisão da carga horária semanal em teórica, estudos orientados e prática como componente curricular.

As Atividades de Estudos Orientados estão previstas para cada unidade de estudo e serão realizadas com o apoio de metodologias de educação a distância, reservado o que prevê na Portaria MEC n.º 4.059/04, de oferecimento de até 20% da carga horária de cada Unidade de Estudos.

Essa organização curricular pressupõe diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, dentre elas, aulas presenciais, com o apoio de tecnologias e de outros suportes de metodologias de Educação a Distância (EAD), sempre sob a orientação do professor da disciplina, conforme previsto no plano de ensino.

A Prática Como Componente Curricular

Conforme a Resolução do CNE CP 1/2002, a Prática como Componente Curricular (PCC) deve estar articulada com o curso durante todo o tempo, permeando a formação docente. Considerando a flexibilidade e a autonomia da IES, será trabalhada por meio de atividades definidas pelo professor da Unidade de Estudos conforme previsto na Matriz Curricular, devendo constar do plano de ensino a ser apresentado ao Colegiado de Curso. A Prática como componente curricular poderá se desenvolver por meio de projetos temáticos, análise de material didático, produção de material didático, estudos e observação, desenvolvidos em espaços escolares ou não, desde que envolvam a articulação entre arte/educação.

Do Quadro Docente/Coordenação do Curso

Constituído por 19 docentes, sendo 6 doutores, 11 mestres, 1 especialista e 1 graduado. Deste total, 8 são efetivos, 1 é cedido e 10 são convocados.

CEE/MS	NÚMERO DO PARECER	NÚMERO DO PROCESSO	FOLHA
	410/2013	29/244792/2012	04

Da Comissão de Avaliação

A Secretaria de Estado de Educação, por meio da Resolução "P" SED n.º 2.155/13, de 3 de outubro de 2013, constituiu Comissão de Avaliação composta por dois doutores, para verificação in loco, com vistas ao reconhecimento do Curso de Artes Cênicas e Dança, licenciatura, oferecido pela UEMS, na Unidade Universitária de Campo Grande/MS.

A Comissão de Avaliação, a partir da visita in loco, emitiu Relatório no qual constam os conceitos, as potencialidades, as fragilidades e as recomendações relativas a cada dimensão.

DIMENSÃO I – Organização didático-Pedagógica do Curso - Média 3,3

Quanto às Forças e Potencialidades:

1. Contempla as necessidades do teatro e da dança tanto da Educação Básica escolar quanto em relação às necessidades artísticas do Mato Grosso do Sul.
2. Considerando o número de professores que atendem o curso com TI/40 horas, as políticas institucionais de Ensino, Pesquisa e Extensão se materializam de maneira suficiente. Para a ampliação é necessário haver o aumento do quadro de docentes (através de concurso público) da área específica.
3. Percebe-se a excelência pela quantidade e qualidade de projetos (extensão e pesquisa), sobretudo pela coerência dos relatos dos docentes e discentes, que apontam para a importância das ações artístico-sociais do curso e a pesquisa teatral. É latente também, a integração entre ensino, pesquisa e extensão.
4. O estágio supervisionado se apresenta regulamentado pela Comissão de Estágio Supervisionado-COES, como previsto no PPC, estando devidamente documentado.
5. O apoio aos discentes é uma potencialidade, pois há apoios para pesquisa e extensão, bolsa para permanência na universidade (via PROEC), assim como PIBID.

Fragilidades/Aspectos a Serem Melhorados:

1. A estrutura curricular foi analisada como fragilidade, pois não atende às competências e habilidades dos egressos devido ao fato do número de disciplinas específicas não serem equânimes entre as áreas específicas de teatro e dança e a formação é confusa.
2. Ações decorrentes dos processos de avaliação avaliam-se como fragilidade, pois foi criada uma comissão (apenas em fevereiro de 2013) para autoavaliação do curso.
3. As atividades de tutoria são desenvolvidas pelo próprio professor, não possuindo uma clareza das metodologias de EAD.
5. As Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs se constituem em fragilidades, percebe-se que está em processo de construção.
6. O acervo bibliográfico representa uma fragilidade. Muitos dos livros referendados como bibliografia básica não constam no acervo, outros que estão à disposição (em número insuficiente) não constam da bibliografia.

Recomendações:

1. Fica a recomendação da equivalência (equanimidade) de disciplinas.
2. Recomenda-se maior eficácia nos processos das ações administrativas relativas à autoavaliações e avaliações externas.
3. Recomenda-se um regulamento específico das atividades complementares que determine maior e menor peso para as atividades segundo uma escala de valor.
4. Fica recomendada maior clareza e especificidade dos prazos de defesa do TCC.
5. Falta clareza das metodologias de EAD para melhor eficácia das atividades de estudos orientados.
6. Ampliação e melhor utilização das tecnologias de informação e comunicação - TICs, no processo ensino-aprendizagem. Um técnico de laboratório de informática seria imprescindível.
7. Quanto ao acervo bibliográfico recomenda-se uma adequação das bibliografias (três livros para as básicas e cinco para as complementares). É urgente a ampliação do acervo através de compra de livros.

DIMENSÃO 2 – Corpo Docente - Média 4

Quanto às Forças/Potencialidades:

1. A titulação, experiência e a produção do corpo docente.

CEE/MS	NÚMERO DO PARECER	NÚMERO DO PROCESSO	FOLHA
410/2013		29/244792/2012	05

Fragilidades/Aspectos a Serem Melhorados:

1. A presença de poucos professores com titulação específica e regime de trabalho 40 - TI.

Recomendações:

1. O efetivo funcionamento do NDE para potencializar as discussões e adequações do PPC.
2. Recomenda-se a ampliação de contratação (através de concurso) de professores com titulação específica (Teatro e Dança).

DIMENSÃO 3 - Infraestrutura - Média 2,0

Forças/Potencialidades:

1. O projeto de construção da UEMS/Campo Grande, com espaço apropriado para o Curso de Artes Cênicas e Dança se materializa como uma grande potencialidade.

Fragilidades/Aspectos a Serem Melhorados:

1. O fato de o curso funcionar nas dependências de uma escola pública estadual é uma das grandes fragilidades do curso, não apresentando espaço adequado como: sala de professores, devidamente aparelhadas com tecnologia; além da inexistência de laboratórios de ensino específicos (atuação, encenação, cenotécnica, etc.), conforme previsto no PPC.
2. O acervo bibliográfico representa uma fragilidade, pois os acervos da bibliografia básica são escassos e o que existe catalogado é insuficiente para atender o número de alunos do curso, conforme o relato de alguns acadêmicos.

Recomendações:

1. Que fossem destinados espaços físicos adequados para atividades docentes e que se acelerasse a construção do prédio próprio para o funcionamento do Curso.
2. Quanto ao acervo bibliográfico recomenda-se uma urgente ampliação do acervo através de compra de livros e assinatura de periódicos especializados na área (Teatro e Dança).

Relato Global da Categoria de Análise pelos Avaliadores dos Requisitos Legais e Normativos

De forma geral o corpo docente apresenta titulação de pós-graduação, com exceção de um dos professores.

A carga horária total curricular é de 3.532 h/a. No entanto, considerando que a hora aula da instituição é de 50 min. e que no próprio PPC existe a referência, por exemplo, a 408h de estágio supervisionado, é preciso deixar claro no PPC a determinação do cumprimento em horas, conforme Artigo 2, inciso II da Resolução de 18 junho de 2007 do Conselho Nacional de Educação.

Observa-se que o curso é presencial em forma modular, com previsão de 20% da carga horária a ser oferecida por meio de estudos orientados com o apoio de metodologias da Educação a Distância, mas não está explicitado no PPC, a regulamentação ou a forma de aplicação destes estudos/metodologias.

Não foi constatada a integração da educação ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (parecer e respectivas Resoluções CES 3 e 4 de 8 de março de 2004) versam sobre os cursos de Música, Dança, Teatro e Design, o que coloca em cheque o uso da terminologia Artes Cênicas e Dança. A dança e o teatro são linguagens das Artes Cênicas. Assim, quanto ao nome do curso, acreditamos que seria necessária uma reflexão sobre o assunto. Apontamos desta forma, como indicativo, ou uma especificação: Artes Cênicas, teatro ou dança, ou uma total generalização sustentando a alcunha: Artes Cênicas.

Considerações Finais da Comissão de Avaliadores

Por tudo que foi tecnicamente observado, fica claro a importância social e cultural do Curso Artes Cênicas e Dança para a cidade de Campo Grande e para o Estado de Mato Grosso do Sul. Os apontamentos feitos servem para um aprimoramento e uma melhor edificação do curso. Fica clara a necessidade urgente de contratação de profissionais especializados nas áreas de teatro e dança, assim como a ampliação do acervo

CEE/MS	NÚMERO DO PARECER	NÚMERO DO PROCESSO	FOLHA
	410/2013	29/244792/2012	06

ibliográfico, como dependências adequadas para o funcionamento do curso. Acreditamos que estas são as maiores fragilidades e que as demais questões apontadas serão mais fáceis de serem corrigidas para que o curso se fortaleça.

Observamos como potencialidade, o comprometimento do corpo docente, que busca desenvolver projetos de pesquisa e extensão coerentes com a área de atuação. Além disso, é grande o envolvimento dos acadêmicos com o curso. Neste sentido, ressalta-se a contribuição do curso para a formação dos profissionais em teatro e dança.

Os dirigentes da IES devem envidar esforços para sanar as fragilidades apontadas em cada dimensão para que o Curso se fortaleça e atenda aos padrões mínimos de qualidade.

Realizadas as considerações sobre cada uma das três dimensões avaliadas e sobre os requisitos legais e normativos, todas integrantes do referido relatório, atribuiu, em consequência, os seguintes conceitos por dimensão, obtendo-se assim o conceito final do curso 3,0 (três).

Dos Resultados da Avaliação do Inep

Conforme dados do INEP:

- a partir dos resultados alcançados no ENADE 2008 a 2011, a UEMS obteve no IGC 2008 (Contínuo 259), no IGC 2009 (Contínuo 248), no IGC 2010 (contínuo 244) o conceito “3” (três);
- O resultado no IGC 2011 (triênio 2009, 2010 e 2011), conforme dados compilados no site do e-MEC:

ÍNDICES		
Índice	Valor	Ano
CI - Conceito Institucional:	--	--
IGC - Índice Geral de Cursos:	3	2011
IGC Contínuo:	2.4900	2011

Ressalta-se por oportuno, que o Curso de Artes Cênicas e Dança, da Unidade Universitária de Campo Grande, ainda não foi avaliado pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

Considerações Finais

Em relação aos requisitos legais, a IES atende as orientações no que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Dança e de Teatro quanto ao Perfil dos Formandos e as Competências e Habilidades. Oferece a disciplina de Libras, assim como a temática das Relações Étnico-Raciais, Cultura Afro-Brasileira e Indígena que está inclusa como unidades de estudo do Módulo IV do PPC do curso.

O Estágio Curricular Supervisionado e as Atividades Complementares, no que diz respeito à carga horária mínima, com 408 e 200 horas respectivamente, atende as legislações vigentes.

Importante salientar que o PPC contempla no currículo, uma carga horária total de 3.532 horas conforme Matriz Curricular, o que atende a Resolução CNE/CP n.º 2/2002, que estabelece a carga horária mínima de 2.800 horas para o referido curso. No entanto, considerando o que dispõe o Artigo 2º, inciso II da Resolução CNE/CES n.º 2/2007:

Art. 2º {...}

I – {...}

II – a duração dos cursos deve ser estabelecida por carga horária total curricular, contabilizada em horas, passando a constar do respectivo Projeto Pedagógico.

Considerando ainda, a Resolução CNE/CES n.º 3, de 02 de julho de 2007, que dispõe sobre procedimentos a serem adotados em relação ao conceito de horas aula:

Art. 3º A carga horária mínima de cursos superiores é mensurada em horas (60 minutos), de atividades acadêmicas e de trabalho discente efetivo.

Assim sendo, a carga horária total do Curso que deverá constar do Projeto Pedagógico é 3.056 horas, em cumprimento à determinação legal acima mencionada, conforme quadro apresentado abaixo:

NÚMERO DO PARECER	NÚMERO DO PROCESSO	FOLHA
410/2013	29/244792/2012	07

Resumo da Matriz Curricular		
Componente Curricular	Carga Horária Mescclada (aulas de 50 e 60 minutos)	Carga Horária (horas sem logro)
Unidades de Estudo	2.856 (50 minutos)	2.380
Estágio Curricular Supervisionado	408 (60 minutos)	408
Atividades Complementares	200 (60 minutos)	200
Trabalho de Conclusão de Curso	68 (60 minutos)	68
Total Geral	3.532	3.056

Ressalta-se, ainda, a necessidade de atender às recomendações da Comissão de Avaliação in loco, para melhor aprimoramento do curso, principalmente quanto à estrutura curricular, contratação de profissionais especializados nas áreas de teatro e dança, ampliação do acervo bibliográfico, assim como dependências adequadas para o funcionamento do curso e, a denominação do curso, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação versam sobre os cursos de Música, Dança, Teatro e Design. Desta forma, esclarecem os especialistas que a Dança e o Teatro são linguagens das Artes Cênicas e neste sentido, sugerem que o nome do curso seja Artes Cênicas, teatro ou dança, ou de forma generalista: Curso de Artes Cênicas.

Assim, com as recomendações indicadas, proponho ao Colegiado o reconhecimento do Curso de Artes Cênicas e Dança, licenciatura, oferecido na Unidade Universitária de Campo Grande, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pela importância social e cultural do curso para a comunidade local, bem como para o Estado.

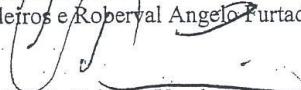
II – VOTO DA RELATORA

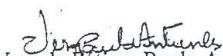
Diante do exposto, somos de parecer favorável a que se conceda à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, sediada em Dourados, MS, o reconhecimento do Curso de Artes Cênicas e Dança, licenciatura, oferecido na Unidade Universitária de Campo Grande, localizada em Campo Grande, MS, pelo prazo de 4 anos, a contar de 1º de janeiro de 2013 a 31 de dezembro de 2016.

Cons.^a. Maria Luisa Marques Oliveira Robaldo
Relatora

III – CONCLUSÃO DE CÂMARA

A Câmara de Educação Profissional e Educação Superior - CEPES, reunida extraordinariamente em 4 de dezembro de 2013, aprova o voto do Relator.
(aa) Cheila Cristina Vendrami – Presidente “ad hoc”, Angela Maria Zanon, Eliza Emilia Cesco, Kátia Maria Alves de Medeiros e Roberval Angelo Furtado.


Cheila Cristina Vendrami
Cons.^a no exercício da Presidência da CEPES/CEE/MS


Vera de Fátima Paula Antunes
Conselheira-Presidente do CEE/MS

Apêndices

ENS. INFORMAL	ARTES VISUAIS	DANÇA	TEATRO	MUSICA
ANO				
ATÉ 5 ANOS				
ATÉ 10 ANOS				
MAIS DE 11 ANOS				

Caso você já seja professor na rede de ensino formal (fundamental e médio), e possa colaborar conosco, fazendo parte de um grupo de "estudantes-docentes", concedendo duas entrevistas (1ª no segundo semestre de 2013 e a 2ª sendo até junho de 2014), preencha os campos abaixo.

ACEITARIA/GOSTARIA PARTICIPAR COMO SUJEITO DA PESQUISA DE MESTRADO PREVIAMENTE INTITULADA COMO: "**O Bem estar docente do professor de artes no ensino formal apartir da graduação de Artes cênicas e Dança da Universidade de Artes do MS**"?

SIM NÃO

COLOQUE ABAIXO SUA DISPONIBILIDADE DE HORÁRIO PARA ENTREVISTAS/REUNIÕES?

PERÍODO MATUTINO
 PERÍODO VESPERTINO

NOME _____

E-MAIL: _____

FONE: _____

Campo Grande, ____ de ____ de ____.

Assinatura _____

Agradecemos muito sua colaboração!

Profª Christiane Araújo



Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado/2013

Este questionário aqui apresentado, faz parte da pesquisa de mestrado: "**O Bem estar docente do professor de artes no ensino formal a partir da graduação de Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual do MS**".

Esta realizada na UCDB, vigente 2013 e 2014, pretende refletir em como a graduação de Artes Cênicas e Dança pode colaborar com o professor de Artes do Ensino Formal. No decorrer da pesquisa também pretende investigar em como o conhecimento adquirido durante essa segunda graduação, é desenvolvido na prática docente e se essa formação é algo possível de gerar Bem Estar¹ docente ao professor.

Para isso propomos iniciar a pesquisa com uma análise do perfil sócio-demográfico dos alunos da graduação de Artes cênicas e Dança da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul/UEMS, afim de maiores esclarecimentos do perfil deste aluno.

ESTADO CIVIL: _____

SEXO: F M

ANO QUE ESTÁ NA GRADUAÇÃO:

PRIMEIRO SEGUNDO
 TERCEIRO QUARTO

IDADE:

17 À 21 ANOS 22 À 26 ANOS
 27 À 31 ANOS 32 A 36 ANOS
 ACIMA DE 37 ANOS

CIDADE/ESTADO DE RESIDENCIA ATUAL:

¹ Bem Estar docente, conceito defendido por Tardif, Jersus e Rebolo.

LOCAL DE NASCIMENTO:

/

LOCAL DE INFANCIA (aprox. 5 A 10 ANOS):

/

LOCAL ANTECEDENTE A GRADUAÇÃO:

/

ANTES DA FACULDADE DE ARTES CÊNICAS
E DANÇA SE INTITULA/NOMEIA COMO:

- ATOR: PROFISSIONAL
 AMADOR/ESTUDANTE
- BAILARINO: PROFISSIONAL
 AMADOR/ESTUDANTE

PROFº DE ESCOLA FORMAL:

- ARTES OUTRA DICIPLINA:

QUAL? _____

SEM EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA

OUTRAS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS

QUAL(IS)? _____

HÁ QUANTOS ANOS FAZ ARTE? (EXETO
CONTEXTO ESCOLAR)

- UM ANO 2 À 5 ANOS
 6 À 10 ANOS ACIMA DE 11 ANOS
 APENAS NO CONTEXTO ESCOLAR
(DISCIPLINA OBRIGATÓRIA DE ARTES NA
ESCOLA).

QUAL SUA LINGUAGEM HOJE DE MAIOR
INTERESSE ESTUDO?

- DANÇA TEATRO
 MUSICA ARTES VISUAIS
 OUTRAS, QUAIS?

JÁ TRABALHA OU TRABALHOU NO ENSINO
FORMAL?

SIM NÃO

SE SIM, A QUANTO TEMPO?

- ATÉ 5 ANOS DE 5 A 10 ANOS
 MAIS DE 11 ANOS

E NA DISCIPLINA DE ARTES NA ESCOLA? A
QUANTO TEMPO?

- ATÉ 5 ANOS DE 5 A 10 ANOS
 MAIS DE 11 ANOS

COMO DESEJO/OPÇÃO PESSOAL, TEM
INTERESSE EM ATUAR APÓS A GRADUAÇÃO
COM ARTES NO ENSINO FORMAL?

- SIM NÃO

PORQUE? _____

E QUAL SUA EXPERIENCIA MINISTRANDO
AULAS, OFICINAS E WORKSHOPS NO ENSINO
INFORMAL? (entende-se aqui como informal,
academias de dança, grupos de teatro
independentes, etc.... fora da escola formal)

- ATÉ 5 ANOS MAIS DE 5 ANOS

ATUANDO COMO ATOR/BAILARINO NAS
ARTES DA CENA?

- ATÉ 5 ANOS MAIS DE 5 ANOS

ATUANDO COMO PRODUTOR, GESTOR E
COORDENADOR CULTURAL?

- ATÉ 5 ANOS MAIS DE 5 ANOS

CASO JÁ ATUA NA ÁREA DE ENSINO DAS
ARTES, ASSINALE O TEMPO ABAIXO.

Apêndice 2

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMI ESTRUTURADAS

Sobre a docência

- Como foi a escolha do 1^a curso superior?
- Como você iniciou na docência?
- Como você escolheu ser professor de arte? Ou como chegou até a disciplina de arte na escola?
- Como você vê e sente a disciplina de arte dentro da escola, em relação às outras disciplinas?
- Como você percebe a linguagem de Teatro e Dança dentro da escola?

Sobre o curso de Artes Cênicas e Dança

- Quais os motivos para a escolha do curso de Artes cênicas e dança como segunda graduação?
- Você se identifica mais com quais aspectos e/ou áreas do conhecimento abordados dentro do curso (t ou d)?
- O que e como os conhecimentos adquiridos no curso, mudaram ou não a sua prática com os alunos na sala de aula?
- Quando optou pelo curso, tinha ou tem outro objetivo que não seja à docência no ensino formal?

Sobre a sua Formação Continuada

- Antes da sua inserção no curso da UEMS, você participava ou procurava se atualizar fazendo cursos na área de artes ou da docência?
- Quais são as formações específicas da área artística você teve para a realização do seu trabalho docente?
- A docência é o que sempre desejou para você desde que optou por essa graduação?

Trabalho e Bem-estar docente

- Você gosta do curso que faz ou fez?
- Você se sente bem como professor de arte?
- Como percebe que o conhecimento adquirido na sua segunda graduação, pode colaborar com seu bem estar no trabalho?

Considerando que o Teatro e a Dança são áreas relativamente nova a ser desenvolvida na disciplina de arte com um profissional específico, o que você considera essencial para a realização deste, referente a:

Estrutura física:

Equipamentos eletrônicos:

Materiais didáticos:

Atividades extras programadas, quais?

Acervo essencial para biblioteca:

Materiais cênicos destinados a mostra de processos ou produtos artísticos construídos nas aulas?
